



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

TAURIAINEN, EMILIA & VALTANEN, MAISA

“Mutta miks tällä yhellä on näin isot korvat?” – Erilaisuus esikouluikäisten lasten kertomissa saduissa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Kasvatustieteen koulutus		Tekijä/Author Tauriainen, Emilia & Valtanen, Maisa	
Työn nimi/Title of thesis "Mutta miks tällä yhellä on näin isot korvat?" – Erilaisuus esikouluikäisten lasten kertomissa saduissa			
Pääaine/Major subject Varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Helmikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 88+ 3 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, käsittelevätkö esikouluikäiset lapset erilaisuutta saduissaan ja jos käsittelevät, millaisena erilaisuus tuodaan esille lasten saduissa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, soveltuuko sadutusmenetelmä aineistonkeruumenetelmäksi tutkittaessa erilaisuuden teemaa esikouluikäisten lasten parissa.</p> <p>Tutkimuksemme on kvalitatiivinen lapsinäkökulmainen tutkimus, jossa käytämme kerronnallista lähestymistapaa. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoitella lapsen tuottamaa tietoa ja näkökulmia kuuntelemalla lasta. Kerronnallisella lähestymistavalla viittaamme tutkimusaineiston luonteeseen ja aineiston analyysitapaan.</p> <p>Alle kouluikäisten lasten käsityksiä erilaisuudesta on tutkittu hyvin vähän. Lapset ovat tutkimuksellisesti tärkeitä tiedontuottajia ja heidän näkökulmansa ovat tutkimisen arvoisia. Sadutusmenetelmän avulla lasten sisäinen tieto tulee esiin ja saa kirjoitetun muodon. Tutkimuksemme keskiössä ovat lasten tuottamat ainutlaatuiset sadut, jotka sisältävät olennaista tietoa tutkimusaiheemme kannalta.</p> <p>Tutkimuksestamme selvisi, että jos lapset toivat erilaisuuden esille tarinoissaan, he tekivät sen kolmella eri tavalla; negatiivisesti, neutraalisti tai positiivisesti. Aineistossamme oli muutamia satuja, joissa erilaisuutta ei tuotu lainkaan esiin. Lasten tarinoita lukeutui eniten neutraalin erilaisuuden, eli normaaliuden kategoriaan, mutta myös negatiivisen erilaisuuden kategoriaan kuuluvat tarinat nousivat hyvin vahvasti esiin. Sadutusmenetelmä soveltui hyvin tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi, koska saimme kerättyä sen avulla tutkimuksemme kannalta laajan ja monipuolisen tutkimusaineiston.</p> <p>Tutkimusaineistomme koostuu lasten kertomista saduista eikä niistä voi tehdä liian pitkälle meneviä tulkintoja, koska emme voi olla varmoja niiden todenperäisyydestä. Tutkimustuloksemme ovat ainutkertaisia, eikä niitä voi suoraan yleistää muiden lasten satuihin. Lasten sadut sisälsivät kuitenkin tärkeää tietoa siitä, miten lapset käsittelevät erilaisuutta, mikä meidän on kasvattajina hyvä tiedostaa.</p>			
Asiasanat/Keywords Erilaisuus, normaalius, lapsitutkimus, narratiivinen tutkimus, sadutus,			

”...Sofia: Ja kun oli ilta ja ne oli menossa sisälle ja nukkumaan.

Linda: Pikkupupu sanoi: minua ei vielä väsytä.

Mirva: Äitipupu sanoi että nyt saatte vielä hetken aikaa leikkiä, mutta sitten tulen lukemaan teille iltasadun ja ruette kiltisti nukkumaan.

Sofia: Joten pikkuset leikki pikkusen aikaa ni äiti tuli nyt lukemaan satua.

Mirva: Sitten äiti pupu luki, luki kirja loppuun asti vaikka hän ei oo sitä pitkää kirjaa enää lukenut. Siinä kerrottiin neljästä pienestä pupusta mutta toisella, toinen pupu oli kuitenkin pieni mutta paljon isommat korvat. Ihan isot. Kauhean isot.”

”Kolme pientä pupua ja yksi iso pupu” Mirva, Sofia ja Linda

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Tutkimuskysymykset.....	3
3	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	4
3.1	Erilaisuus	4
3.1.1	<i>Luokittelu erilaisuuden lähtökohtana.....</i>	<i>4</i>
3.1.2	<i>Vammaisuus</i>	<i>8</i>
3.1.3	<i>Toimintakyky</i>	<i>10</i>
3.1.4	<i>Erilaisuuden muodostuminen</i>	<i>14</i>
3.1.5	<i>Normalisaatio.....</i>	<i>16</i>
3.2	Lapsi tutkimuksen kohteena	19
3.3	Ajattelunkehitys esikouluikäisellä lapsella	21
3.4	Sadutus.....	24
4	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	30
4.1	Kerronnallinen tutkimus	30
4.2	Lasten kertomukset ja niiden tulkinta	31
4.3	Tutkimuksen toteutus.....	33
4.4	Sadutus aineistonkeruun menetelmänä	36
4.4.1	<i>Esitestaus.....</i>	<i>37</i>
4.4.2	<i>Sadutuksen kulku.....</i>	<i>38</i>
4.5	Kertomusten analysoiminen.....	39
5	Tutkimuksen tulokset.....	41
5.1	“Yhellä pupulla oli liian isot korvat.” – Negatiivinen erilaisuus.....	42
5.1.1	<i>Isot korvat negatiivinen ominaisuus</i>	<i>42</i>
5.1.2	<i>Kiusaaminen.....</i>	<i>43</i>
5.1.3	<i>Isot korvat halutaan normalisoida</i>	<i>52</i>
5.2	“Yhden kuusen juurella oli... ihan pieniä pupuja.” – Neutraali erilaisuus/ normaalius.....	54
5.2.1	<i>Isot korvat vain mainitaan tai niitä ei nosteta ollenkaan esiin.....</i>	<i>54</i>
5.2.2	<i>Isokorvainen pupu nähdään isoimpana tai vanhimpana</i>	<i>55</i>
5.2.3	<i>Isoihin korviin sopeudutaan</i>	<i>56</i>
5.3	“Sitte tuon ison korvat ylettyvät taivaaseen ja ne LENTÄVÄT!” – Positiivinen erilaisuus.....	58
5.3.1	<i>Isot korvat nähdään erityisenä/yliluonnollisena ominaisuutena</i>	<i>58</i>
6	Tutkimuksen arviointia.....	61
6.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	61
6.2	Tutkimuksen eettisyys	67
6.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	71
6.4	Lopuksi	74

Lähteet.....	76
---------------------	-----------

LIITE 1: Tutkimuslupa-anomus vanhemmille

LIITE 2: Tutkimuslupa-anomus lapsille

LIITE 3: Sadutuskuva

1 Johdanto

”Olipa kerran”

Pro gradu -tutkielmamme aiheena on erilaisuus esikouluikäisten lasten kertomissa saduissa. Olemme tutkineet sadutusmenetelmän avulla, käsittelevätkö lapset saduissaan erilaisuutta ja jos käsittelevät, millaisena erilaisuus tuodaan esille lasten saduissa. Tutkielmamme aineisto on kerätty kahden päiväkodin kolmesta esiopetusryhmästä, joista yksi sijaitsee Oulussa ja kaksi Kainuussa. Tutkimusjoukkomme koostui yhteensä 27 esikoululaisesta ja tutkimusaineistomme 26 sadusta. Sadutusmenetelmänä olemme käyttäneet aihesadutusta, jonka tarkoituksena on ollut herätellä lapset tutkimusteemamme äärelle.

Sadutusmenetelmä ja sen monipuolisuus on kiehtonut meitä molempia. Emilia on tutkinut sadutusmenetelmää kandidaatintutkielmassaan ja vakuuttui sen hyödyllisyydestä. Maisa taas on ollut päiväkotikäisenä mukana valtakunnallisessa Satukeikka-hankkeessa, joka toimi lähtölaukauksena sadutusmenetelmän juurtumiselle suomalaiseen kasvatus- ja opetus-toimintaan. Näin yhdistyivät esitieto sadutuksen merkityksellisyydestä sekä kokemukset sadutuksesta lapsiystävällisenä ja mielekkäänä toimintamuotona. Niinpä halusimme ottaa sadutuksen mukaan tutkielmaamme ja päädyimme käyttämään sitä aineistonkeruumenetelmänä tutkiessamme lasten käsityksiä erilaisuudesta. Sadutuksen kautta lapset, nuoret ja aikuiset voivat muokata ajatuksiaan tarinaksi. Sadutus on menetelmä, joka johdattelee vastavuoroiseen toimintakulttuuriin ja jonka avulla voidaan kuunnella lapsia ja nuoria (Karls-son, 2014, 18). Olemme molemmat opiskelleet erityispedagogiikkaa ja halusimme aiheemme liittyvän sen alueeseen. Kun tuli ilmi, että erilaisuutta on tutkittu vähän alle kouluikäisten lasten parissa, halusimme tarttua tähän haastavaan, monimutkaiseen mutta erittäin mielenkiintoiseen aiheeseen. Näin ollen tutkimusaiheeksemme valikoitui erilaisuus esikouluikäisten lasten kertomissa saduissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 13) mainitaan yhtenä kasvatuspäämääränä toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi oppii välittämään ja ottamaan huomioon myös toiset ihmiset sekä suhtautumaan myönteisesti niin itseensä, kuin toisiin ihmisiin. Lapsen kehitystä seuraa yhteiskuntamme instituutioista lähimmin neuvola, päiväkotia ja koulu, jotka ovat ratkaisevassa asemassa asettaessaan raja-arvoja normaalin ja poikkeavan välille. Jotta kasvatuspäämäärät toteutuisivat päiväkodin arjessa, kasvattajien tulee miettiä omia ajatuksiaan eri-

laisuuden teemaan liittyen ja tiedostaa, että omat asenteet ja toiminta opettavat myös lapsia toimimaan ja ajattelemaan tietyllä tavalla. Tämä on tärkeää sen vuoksi, että lasten erilaisuuden ja kielteisten piirteiden korostaminen voi johtaa leimatuksi, syrjäytetyksi ja eristetyksi tulemiselle. Normaalin ja poikkeavan raja on häilyvä, hyvin liukuva ja kontekstiinsa sidottu. Perinteisesti rajan vetämisen välineenä on käytetty Gaussin käyrää jolloin lapsuuden “normaali” määritellään niin, että suurin osa lapsista päättyy keskilohkoon, raja-arvojen väliin. Tällöin osa lapsista ajautuu väistämättä tilaston hännille, marginaaliin. (Määttä & Rantala, 2010, 35, 39, 44.)

Erilaisuus on monimutkainen ja monella tapaa ymmärrettävissä oleva käsite. Sitä on vaikea määritellä ja täysin absoluuttista ja kokonaisvaltaisesti erilaisuutta kuvaavaa määritelmää tuskin on olemassa. Voitaisiin ehkä sanoa, että jokainen ihminen kokee erilaisuuden omalla tavallaan. Erilaisuudesta puhutaan rikkautena, mutta monesti se saa kuitenkin jo pelkkänä sanana hieman negatiivisen vivahteen. Onko tämä ilmiö havaittavissa lasten kohdalla? Ja jos on, niin millä tavalla se tulee ilmi? Tätä on mielenkiintoista pohtia, kun maailma puhuu erilaisuuden puolesta, mutta monet teot kuitenkin sotivat sitä vastaan.

2 Tutkimuskysymykset

“Mutta miks tossa on nuo isot korvat, tota puuta pitempi?”

Tutkimuskysymykset ovat tutkimuksen tärkeimmät työkalut, jotka kulkevat mukana ja ohjaavat tutkimusta koko prosessin ajan (Karlsson, 2010, 126). Tutkimustehtävämme on ollut tutkia erilaisuuden teemaa lasten saduissa. Tämä tehtävä on kulkenut mukanaamme koko tutkimusmatkamme ajan. Varsinaiset tutkimuskysymykset kuitenkin muuttuivat tutkimusprosessin aikana useaan otteeseen ja ne saivat lopullisen muotonsa vasta tutkimuksen loppupuolella kun olimme muodostaneet kokonaiskuvan tutkimusaineistostamme.

Olemme lähestyneet tutkimusaihettamme seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Käsittelevätkö lapset saduissaan erilaisuutta?
2. Millaisena erilaisuus tulee esille lasten kertomissa saduissa?
3. Soveltuuko sadutusmenetelmä aineistonkeruumenetelmäksi tutkittaessa erilaisuuden teemaa esikouluikäisten lasten parissa?

3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

“Olipa kerran neljä pupua ne olivat kaikki veljeksiä, mutta yksi pupu oli erilainen.”

Tutkimusaineistoa kerätessämme lapsilta nousi esiin käsite erilaisuus. Erilaisuus on haastava ja hyvin monenlaisia arvoja sisältävä käsite. Erilaisuuden rinnalla voidaan puhua myös poikkeavuudesta tai toiseudesta. Lisäksi vammaisuus nähdään usein erilaisuutena. Tutkimusaineistosta nousi vahvasti esiin ajatus normalisoinnista, joka liittyy myös erilaisuuden käsitteeseen. Normalisaation ja normalisoinnin käsitteet ymmärretään usein samaa tarkoittaviksi asioiksi. Ne kuitenkin eroavat periaatteiltaan merkittävästi toisistaan ja siksi niistä ei tulisi puhua toisilleen rinnasteisina.

Tutkimuksemme kohdistuu esikouluikäisiin lapsiin, jotka ovat iältään 6–7-vuotiaita. Tämän vuoksi avaamme lapsitutkimuksen käsitteistöä. Pohdimme myös 6–7-vuotiaan lapsen ajattelun kehitystä ja lapsen ajatusmaailmaa, jotta pystymme ymmärtämään paremmin heidän tuottamiaan tarinoita. Käsittelemme myös sadutusta, jota olemme käyttäneet tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä.

3.1 Erilaisuus

Erilaisuus ja siihen kiinnittyvät merkitykset muodostuvat monimutkaisissa ja jatkuvissa prosesseissa joilla on sekä psyykkiset, sosiaaliset että kulttuuriset ulottuvuutensa. (Rastas, 2002, 8.) Erilaisuus voidaan nähdä puhtaasti määrittelykysymyksenä, sillä kuka tahansa voidaan määritellä erilaiseksi. (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri, 2012, 248). Erilaisuuden voidaan katsoa olevan myös paikkaan ja tilanteeseen eli kontekstiin sidottua. Erilaisuus on siis hyvin dynaaminen käsite. Joku/jokin voi olla yhdessä tilanteessa erilainen, mutta toisessa tilanteessa kuuluakin enemmistöön ja tällöin erilaisuuden “leima” katoaa. (Teittinen, 2008, 131.)

3.1.1 Luokittelu erilaisuuden lähtökohtana

Riitaojan (2013, 32) mukaan eroja tuotetaan diskursiivisesti, eikä niitä ole olemassa ennen kuin ne *tehdään*. Erot eivät siis ole “luonnollisia”, pysyviä ominaisuuksia vaan ne tuotetaan ja ne ovat aina sidottuja kontekstiinsa. Erot ja niiden tekeminen liittyvät tiiviisti luokitteluun ja kategorisointiin. Erot syntyvät prosessissa, jossa “elämän runsautta” luokitel-

laan erillisiin kategorioihin. (Huttunen, 2005, 128; Riitaoja, 2013, 32). Kategorisointi vetää rajan normaalin ja epänormaalin välille. Kategorioiden väliset valtasuhteet määrittävät sen millaiset asiat, ominaisuudet tai erot muodostuvat normaaleiksi, ja mikä taas muodostuu epänormaaleiksi, ulkopuolelle jääväksi ja normaalille alisteiseksi. Riitaoja viittaa Derridaan määritellessään kategoriat kielellisiksi konstruktioiksi, jotka ovat olemassa vain suhteessa toisiin kategorioihin, ja saavat niiden kautta merkityksensä. Kategoriat eivät ole itsenäisiä tai pysyviä, vaan ne sisältävät merkkejä muista kategorioista. Näin ollen ne saattavat todellisuudessa rakentua hyvinkin epävakaalle maaperälle ja huterille yleistyksille siitä, mikä on normaalia ja mikä ei. Erojen tekemisessä kategoriat nähdään toisilleen vastakkaisina ja hierarikisina, jolloin vastakohtaparit tuottavat aina sekä normatiivisuuden että toiseuden positioita. Toiseus muodostuu aina normatiiviseen positioon nähden poikkeavaksi, vähempiarvoiseksi ja sille alisteiseksi. (Riitaoja, 2013, 32–34.) Eroista rakennettujen kategorioiden pysyvyyden puute kyseenalaistaa normaalin olemassaolon. Jos täysin puhtaita kategorioita ei pystytä todellisuudessa rakentamaan, sekoittuu normaalina pidettyyn aina myös jotain poikkeavaksi leimattua.

Myös Löytty (2005, 162) pohtii vastakohtaisuutta *toiseuden* käsitteen kautta, jonka avulla voidaan jäsentää suhdetta tutun ja vieraan, tai normaalin ja poikkeavan välillä. Tällöin kyseessä on valtasuhde, jossa joku tai jokin ymmärretään erilaiseksi ja tämän myötä myös toista alemmaksi. Kun arvioidaan toista tai vierasta, esille nousevat ennemmin poikkeavat kuin ”tavalliset” piirteet ja ominaisuudet ja tällöin arvioinnin kohteena ovat yleisimmin kahden asian väliset erot kuin yhdistävät tekijät. Erilaisuus ei kuitenkaan ole sama asia kuin vastakohtaisuus. Jos lähtökohdaksi otetaan toiseuden sijaan erilaisuus, maailma ei niin helposti jakaudu ”yksiin” ja ”toisiin”. Erilaisuudesta puhuminen voi paljastaa, että myös me-ryhmä koostuu toisistaan erilaisista ihmisistä. (Löytty, 2005, 181–182.) Toiseudella, itselleen ulkopuolisen ja vieraan pohdinnalla on merkitystä oman identiteetin kehittymisen prosessissa. Jokaisen ihmisen yksilöllinen, sekä jokaisen maan kansallinen identiteetti määritellään erojen ja jopa vastakohtien avulla. (Löytty, 2005, 166–167). Toisen erilaisuus saa meidät siis ymmärtämään, mitä me itse olemme suhteessa toiseen, koska toisen kautta alamme pohtia ja tiedostaa erilaisia asioita itsestämme ja kulttuuristamme (Leimio, 2012, 47).

Hall (1999, 153–157) esittää neljä selitysmallia sille, miksi erot ovat merkityksellisiä. Ensimmäisessä selitysmallissa hän viittaa Saussuren kieliteoriaan, ja tämän selitysmallin keskeisin väittäminen on, että ilman eroja asioiden välillä, mitään merkityksiä ei voisi olla ole-

massa. Toisin sanoen erot ovat välttämättömiä merkityksen kannalta ja merkitykset muodostuvat hierarkisten vastakohtaparien välisten erojen kautta. Toinen, sosiaalinen selitysmalli perustuu Mihail Bahtinin ajatuksiin, ja sen mukaan merkitykset rakentuvat ainoastaan dialogissa “toisen”, eli jonkun erilaisen, kanssa ja sen vuoksi tarvitsemme eroja. Merkitys on siis dialogista ja se syntyy dialogiin osallistuvien välisistä eroista. Kolmas selitysmalli pohjautuu antropologiaan ja sen mukaan erojen merkitseminen on kulttuurijärjestelmän perusta. Kulttuuri muodostuu siitä, että asioille annetaan merkityksiä jakamalla niitä erilaisiin asemiin luokittelujärjestelmän sisällä. Luokittelu, vastakohtien ja erojen havaitseminen ja määrittely toimivat siis kulttuurin kulmakivinä, ja jos asioita putkahtaa esiin väärässä kategoriassa, tai jos ne eivät asetu oikein mihinkään kategoriaan, kulttuurinen järjestys häiriintyy. Neljäs selitysmalli on psykoanalyttinen ja sen mukaan *toinen*, eli joku, joka on erilainen, on perustava ja tärkeä oman identiteetin muotoutumisen kannalta. Tämä selitysmalli korostaa siis erojen ja erilaisuuden roolia psyykkisessä elämässä. (Hall, 1999, 153–157.)

Erilaisten luokittelujen tarkoituksena voidaan pitää informaation järjestämistä. Esimerkiksi biologiassa luokittelulla tarkoitetaan kasvien ja eläinten luokittelemista tiettyjen ominaisuuksien mukaan. Erilaisuutta ihmisten välillä on jo kauan yritetty ymmärtää jakamalla ihmisiä diagnostisiin kategorioihin vammojensa ja toimintarajoitteidensa mukaan. Tällaisen jaottelun kautta on pyritty myös varmistamaan sitä, että tietyt ryhmät saavat tasapuolisen mahdollisuuden koulutukseen erilaisissa, kuitenkin perusopetukselle rinnastettavissa, luokissa tai oppilasryhmissä. Luokittelu, kategorisointi ja leimaaminen koulutuksessa ovat ongelmallisia, koska luokitteluprosessit osaltaan vahvistavat eroja oppilaiden välillä ja niiden seurauksena voi olla stigmatisointia, syrjintää ja itsearviontiyvyn heikentymistä. Eri-tyisopetuksen kentällä nojataan vahvasti luokitteluun. Lapsille, jotka ovat erityisopetuksen piirissä, luokittelulla voi olla materiaalisia seurauksia, koska sen perusteella määräytyy se, missä ja miten heitä opetetaan. Mitään universaalialuokittelun mallia, jota erityisopetuksen kentällä käytettäisiin, ei ole olemassa, vaan käytössä on monia eri lähestymistapoja, jotka perustuvat erilaisiin käsityksiin ihmisten välisistä eroista sekä vammaisuudesta. (Florian, Hollenweger, Simeonsson, Wedell, Riddell, Terzi, Holland, 2006, 37.)

Kärjistetyin luokittelu, joka ihmisistä, ominaisuuksista, asioista ja ilmiöistä voidaan tehdä, on jako normaalin ja poikkeavan välillä. Erilaisen tai poikkeavan kääntöpuolena on “normaali”. Yleensä termiä on tapana käyttää silloin, kun tarkoituksena on kuvailla tyypillistä tai yleistä. Usein se kuitenkin saa myös normatiivisia merkityksiä, kuten terveellinen tai

hyväksytty. (Kivirauma, 2003, 203; Fricke, 2015, 692.) Ajan saatossa normaalista on tullut yksi kaikkein vaikuttavimmista metakäsitteistä, jota käytetään arvioitaessa inhimillisiä asioita (Kivirauma, 2003, 203). Mikään ei ole niin yleistä luonnossa kuin normaalius jos sitä tarkastellaan tilastollisesti Gaussin käyrän, eli normaalijakauman suhteen. Gaussin käyrä jakaa normaalin ja epänormaalin niin, että enemmistöön kuuluvat “normaalit” yksilöt sijoittuvat käyrän suurimpaan keskiosaan, ja “poikkeavat” yksilöt joko käyrän vasempaan, tai oikeaan laitaan, marginaaliin. Täytyy kuitenkin ymmärtää, että lähes jokainen yksilö on yhdeltä ominaisuudeltaan normaali, käyrän keskiosaan sijoittuva ja toiselta ominaisuudeltaan enemmistöstä poikkeava, käyrän marginaaliin sijoittuva. (Fricke, 2015, 695.) Kun kaikissa ihmisissä voidaan näin ollen olettaa olevan sekä normaaliksi, että poikkeavaksi luokiteltuja ominaisuuksia, on syytä pohtia sitä, määritelläänkö yksilö “normaalien” vai “poikkeavien” ominaisuuksiensa perusteella.

Poikkeavassa nähdään yleensä aina jotain huonoa, paheksuttavaa tai uhkaavaa. Kaikkea erilaisuutta ei kuitenkaan luokitella poikkeavuudeksi samassa merkityksessä. “Epänormaali” sijoittuu kauas normaalijakauman massasta, mutta jakaumalla on kuitenkin kaksi päättä; negatiivisesti “poikkeavat” sekä positiivisesti “poikkeavat”. Esimerkiksi kilpailuissa kärkipäähän sijoittuneita pidetään etuoikeutettuina, joita juhlitaan poikkeuksellisen hienoista saavutuksistaan. (Silvennoinen & Pihlaja, 2012, 19.) Oli kyseessä millainen erilaisuus tahansa, sillä on riittävän voimakkaana esiintyessään taipumuksena herättää kielteisiä reaktioita (Määttä, 1981, 95). Poikkeavuus on aina sen määrittelijän aikaansaamaa. Tietystä ominaisuudesta tulee poikkeava silloin, kun sitä tarkastellaan negatiivisesti. Sama ominaisuus joka yhdessä kulttuurissa leimataan poikkeavaksi, voi toisessa kulttuurissa olla hyvin arvoitettu. (Wolfensberger & al., 1972, 13.)

Yhteiskunnassamme on myös paljon instituutioita, jotka tuottavat systemaattisesti poikkeavuutta. Esimerkiksi koulun koko toiminnan keskiössä on normalisuuden tuottaminen. Perusajatuksena oppilasjoukkojen jakautumisessa on, että kaikki koulua käyvät ikäluokittain lajiteltuna jakautuvat jokseenkin normaalikäyrän mukaisesti. Keskivertoisia, normaaleja oppilaita on keskellä enemmän, kun taas hyviä ja huonoja on jakauman ääriarvoilla vähemmän. Koulun käytännöissä oppilas oppii oman paikkansa ja poikkeavuutensa suhteessa koulun vaatimaan normaaliuteen ja koululuokan normaalijakaumiin. Koulu siis toimii normaalijakauma-ajattelun mukaisesti kunkin ikäluokan lajittelijana ja separaattorina erottaen jyvät akanoista. Tietty määrä oppilaista saa aina osakseen huonomman oppilaan

leiman ja tulee merkityksi kyvyttömiksi, lahjattomiksi tai haluttomiksi. (Silvennoinen & Pihlaja, 2012, 47, 49; Riitaoja, 2013, 10–11.)

3.1.2 Vammaisuus

Vammaisuuden (disability) käsite on aina rakentunut historiallisesti ja teoreettisesti suhteessa normaaliuden (normality) käsitteeseen. Sekä lääketieteellisestä, että sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna vammaisia ihmisiä verrataan jatkuvasti normaaliuteen. (Winance, 2007, 625.) Vammaisuus yhdistetään usein stigmaan, joka viittaa “negatiiviseen erilaisuuteen” ennalta määriteltynä sosiaaliseen normiin nähden. Stigma, joka teoriassa tarkoittaa suhteellista eroa, muuttuu helposti absoluuttiseksi eroiksi, jonka kautta muotoutuu ihmisen koko identiteetti. Tämä absoluuttinen erilaisuus erottaa stigmatoidun yksilön normaalista yksilöstä. (Winance, 2007, 628–629.) Aikojen saatossa vammaisuutta on ymmärretty useiden eri selitysmallien kautta, mutta jo viimeisen viidenkymmenen vuoden ajan lääketieteellinen ja sosiaalinen malli ovat olleet merkittävimmät mallit vammaisuutta määriteltäessä ja tarkasteltaessa. (Haeghele & Hodge, 2016, 193–194).

Lähes kaikkina aikoina ja kaikissa paikoissa tietyllä tavalla psyykkisesti tai fyysisesti poikkeavat ihmiset ovat olleet muihin nähden alempiarvoisia. 1900-luvun alkuun mennessä yksilöllinen, medikalisoiva vammaisuuden selittäminen oli juurtunut länsimaisiin kulttuureihin. Tässä perinteisessä lääketieteellisessä mallissa vammaisuus on seurausta yksilön ruumiissa esiintyvistä virheistä ja poikkeamista, sekä näiden aiheuttamista toiminnallisista rajoitteista, jotka korjaantuvat edistämällä sellaisia toimia, jotka poistavat tai vähentävät vammaa. Jos yksilön toimintakyky siis poikkeaa jollain tavalla normaalista, hän lukeutuu osaksi vammaista ihmisvähemmistä. (Vehmas & Watson, 2016, 2; Vehmas, 2005, 111–112.) Merkittävin kritiikki vammaisuuden lääketieteellistä mallia kohtaan kohdistuu niihin vaikutuksiin, joita lääketieteen ammattilaisilla ja tutkijoilla on ollut siihen, miten vammaisia ihmisiä kohdellaan yhteiskunnassa. Vammaisia on luokiteltu diagnostisiin kategorioihin pääasiassa vain fyysisen toimintakykynsä mukaan, ottamatta huomioon sitä, mitä he itse arvostavat tai haluaisivat. Heidän tarpeensa määritellään vain heidän vammansa perusteella ja heidät yhdistetään sairaan ihmisen rooliin. (Haeghele & Hodge, 2016, 196.)

Englantilaisen järjestön Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) kehittämässä vammaisuuden peruseriaatteiden julistuksessa (3–4) erotetaan elimellinen vamma ja vammaisuus toisistaan. Elimellinen **vamma** (*impairment*) tarkoittaa yksilöltä

kokonaan tai osittain puuttuvaa raajaa, ruumiintoimintoa tai elintä. **Vammaisuus** (*disability*) taas tarkoittaa toiminnan rajoittuneisuutta tai haittaa, jonka yhteiskunnalliset järjestelyt fyysisesti vammaisille ihmisille aiheuttavat. Elimellisen vaurion ollessa tarpeeksi vakava, vaurion aiheuttamaa vammautumista ei pystytä poistamaan ympäristöä muokkaamalla. Sen sijaan ympäristöllisillä muutoksilla pystytään vähentämään vamman tai elimellisen vaurion aiheuttamaa rajoitetta tai haittaa. (Vehmas, 2003, 108.)

1970- ja 1980-luvuilla kehitettiin vammaisuuden sosiaalinen malli, joka toimii vastakohtana lääketieteelliselle mallille. Tämän ajattelumallin mukaan vammaisten kohtaamat ongelmat eivät ensisijaisesti johdu yksilön ominaisuuksista, vaan yhteiskunnan epäonnistumisesta tai haluttomuudesta poistaa vammauttavia esteitä ja sosiaalisia rajoituksia. (Kivirauma, 2007, iii–iv.) Sosiaalinen malli esittää vammaisuuden neutraalina erityispiirteenä tai ominaisuutena, parannusta vaativan, lääketieteellisen ongelman sijaan (Dunn & Andrews, 2015, 258). Vammaisuuden sosiaalinen malli on ollut suosittu tutkijoiden keskuudessa jo vuosia, mutta se ei ole vielä universaalisti hyväksytty ja siihen liittyvästä sanastosta väitellään edelleen (Barney, 2012, 3–4). Vammaiset ihmiset joutuvat yhä kohtaamaan niin muiden ihmisten, kuin yhteiskunnankin taholta kielteistä suhtautumista ja ennakkoluuloja (Haarni, 2006, 5). Joel Kivirauma (2015, 106) viittaa artikkelissaan Leila Suokkaaseen, joka analysoi vuoden 1981 vammaisten kirjoituskilpailun elämänkertoja. Elämänerroista kävi ilmi, että kirjoittajille vammaisuus merkitsi ensisijaisesti sosiaalista poikkeavuutta, eikä niinkään vammaan liittyvää fyysistä kipua tai toiminnallista estettä. Vammatyypistä riippumatta vammaisia myös yhdisti kokemus poikkeavuudesta ja yksinäisyydestä.

Vaikka ajan saatossa vammaisuuden selittäminen sosiaalisen mallin kautta on vienyt jansijaa medikalisoivalta mallilta ja edistymistäkin on tapahtunut, vammaiset ovat edelleen suomalaisessa yhteiskunnassa usein eriarvoisessa asemassa. Yhdenvertaisuuden edellytyksinä pidetään vammaispoliittisen ohjelman mukaisesti yhteiskunnan avoimuutta, palveluita, saavutettavuutta, kuntoutusta, esteettömyyttä sekä myönteisiä asenteita. Hyvin keskeisiä yhdenvertaisuuden puutteita löytyy muun muassa koulutuksen ja työllistymisen sekä toimeentulon piiristä. (Haarni, 2006, 5.) Syrjäytymisen ja eriarvoisuuden ilmiöitä pitävät yllä myös syrjäintämekanismi, jotka liittyvät yhteisön käsityksiin normaaliudesta. Erilaiset lääketieteen ja psykologian diskurssit määrittelevät yksilön sairauksia, vajavuuksia tai toimintakykyä. Näiden normaalisuutta ylläpitävien käytäntöjen kautta vammaisuus nähdään usein edelleen poikkeavuutena, joka taas altistaa yhteisöllisille syrjäintämekanismeille. (Eriksson, 2008, 13.) Sekä lääketieteellisen, että sosiaalisen mallin saadessa osakseen kritiikkiä eten-

kin liittyen siihen, että mallit ovat toisensa poissulkevia, tutkijoiden keskuudessa on tultu huomaamaan, ettei kumpikaan malli sellaisenaan riitä. Siksi näitä malleja tulisi yhdistää ja lisäksi ottaa huomioon myös vammaisuuden yksilöllinen näkökulma. (Haegele & Hodge, 2016, 203.) Esimerkiksi ICF-luokitusjärjestelmä (ks. 3.1.3) lähestyy toimintarajoitteisuutta biopsykososiaalisesta näkökulmasta, jossa vammaisuuden lääketieteellinen ja sosiaalinen malli on yhdistetty ja lisäksi huomioon on otettu myös yksilölliset tekijät.

Kuten eroja ja erilaisuutta, vammaisuuttakin tuotetaan kielellisesti. Humanistisen kieliteorian mukaan kieli nähdään järjestelmänä, joka nimeää kaiken olemassa olevan. Tässä teoriassa on yksi oleellinen ongelma: on vaikea nimetä kaikkia erilaisia asioita, joita maailma pitää sisällään. Tämän takia syntyy väistämättä kategorioita joihin sijoitetaan samankaltaisia, mutta kuitenkin merkittävällä tavalla erilaisia asioita, ideoita ja ihmisiä. (Adams St. Pierre, 2000, 480.) Morrisin (2001, 2) mukaan vammaisia ihmisiä on alistettu laajasti negatiivisen kielen voimalla. Se, miten vammaisuus ymmärretään, vaikuttaa siihen miten siitä puhutaan, mikä vaikuttaa edelleen ihmisten ennakko-odotuksiin joita heillä on vammaisia kohtaan, sekä vuorovaikutukseen heidän kanssaan (Haegele & Hodge, 2016, 193).

Vammaisuuden sosiaalinen malli on vaikuttanut merkittävästi siihen, millä tavoin vammaisista ihmisistä puhutaan. Sosiaalipsykologi Beatrice E. Wright käytti sosiaalista mallia vastustaakseen sellaista kielenkäyttöä, joka alentaa vammaisten ihmisten ihmisoikeuksia ja jättää huomiotta kaikki muut yksilölliset ominaisuudet. Hänen työnsä on aikaansaanut radikaalin muutoksen siihen, miten vammaisuudesta puhutaan ja kirjoitetaan. Wright esitti, että painotus tulee olla yksilössä, joka tulee ottaa huomioon aina ennen hänen vammaansa. Tämä “person-first” -periaate (**person with disability**/disabled person) korostaa sitä, että kaikki vammaiset ovat omia yksilöitään, eikä heistä tulisi puhua yhtenä ryhmänä vain samankaltaisen vammansa takia. Lisäksi ihmisiä ei saisi määritellä kielellisesti heidän vammansa perusteella, sillä se on vain yksi heidän ominaisuuksistaan. (Dunn, Andrews, 2015, 258.) Suomen kielessä tällaista person first -periaatetta on haastavampaa toteuttaa. Kuitenkin englannin kielen sanaa disability (=vammaisuus) on alettu suomentaa myös sanalla *toimintarajoitteisuus*.

3.1.3 Toimintakyky

Jotta saisimme jonkun pysyvän kehyksen, jonka sisällä voimme tarkastella erilaisuutta ja sen monimuotoisuutta, olemme päätyneet määrittelemään erilaisuutta *toimintakyvyn*, *toi-*

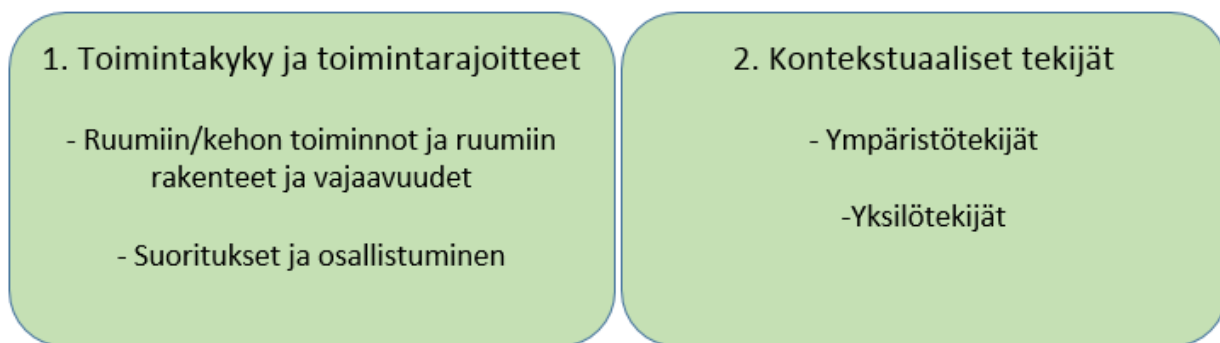
toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisen luokituksen, lyhenteeltään *ICF* (international classification of functioning, disability and health) (WHO, 2001), avulla. Olemme hyödynneet ICF-luokitusta myös tutkimusainestomme analyysissä. Vaikka tässä luokituksessa ei suoranaisesti puhuta erilaisuudesta, ymmärrämme sen kuitenkin liittyvän erilaisuuteen läheisesti ja olevan sovellettavissa myös silloin kun haluamme tarkastella erilaisuuden seurauksena syntyvää luokittelua. Dupren (1998) mukaan on luonnollista ajatella, että ihmiset omaavat tietyllä vaihteluvälillä olevan liikuntakyvyn, havainnointikyvyn ja kognitiiviset taidot. Näiden ominaisuuksien puutetta, eli jonkinlaista toimintakyvyttömyyttä tai vammaisuutta, pidetään epänormaalina. (Dupre, 1998, 229.) Toimintakyky, toimintarajoitteet ja terveys ovat kaikki sellaisia tekijöitä, joiden perusteella ihmisiä voidaan erottaa toisistaan ja näin ollen ne luovat joko erilaisuuden tai yhteenkuuluvuuden tunnetta.

ICF-luokitus on kansainvälisen tautiluokituksen (ICD-10) rinnalla osa maailman terveysjärjestön (WHO) luomaa kansainvälistä “luokitusperhettä” (ICF, 2004, 3; Paltamaa & Anttila, 2015, 15). ICD-10-luokitusjärjestelmä luokittelee lääketieteellistä terveydentilaa (häiriöt, sairaudet, vammat ym.), kun taas ICF-luokitusjärjestelmä luokittelee toimintakykyä ja toimintarajoitteita, jotka liittyvät lääketieteelliseen terveydentilaan. Nämä kaksi luokitusta siis täydentävät toisiaan ja niitä suositellaan käytettäväksi rinnakkain. ICD-10-luokituksen avulla saatava diagnoositieto yhdistettynä ICF:n kautta saatavaan tietoon toimintakyvystä antaa laajemman kuvan yksilön tai väestön terveydestä. ICF on kehitetty vuonna 1980 julkaistusta ICIDH-luokituksesta (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), joka ollessaan “sairauden seurausten” luokitus, korosti sairauksien ja lääketieteellisen terveydentilan aiheuttamien muiden ongelmien vaikutuksia ja sen kieli oli vammaisia ja toimintarajoitteisia ihmisiä leimaavaa sekä negatiivista. ICF on neutraali “terveyden osatekijöiden” luokitus, joka pidättäytyy ottamasta kantaa etiologiaan. (ICF, 2004, 3–4; Paltamaa & Anttila, 2015, 15.) Huomattavaa ICF-luokituksessa on se, etteivät luokittelukohteina ole henkilöt. ICF kuvaa kunkin henkilön tilannetta terveyden aihealueilla ja terveyden lähiaihealueilla, ottaen aina huomioon ympäristö- ja yksilötekijät. (ICF, 2004, 8–9.)

ICF:n painotus on enemmän terveydessä ja toimintakyvyssä kuin toimintarajoitteissa. Aikaisemmin toimintarajoitteisuus alkoi siitä mihin terveys loppui ja näin ollen “toimintarajoitteinen” ja “terve” olivat kaksi täysin erillistä kategoriaa. ICF on työkalu, jonka avulla voidaan mitata toimintakykyä yhteiskunnassa, riippumatta siitä mitä syitä yksilön vamman tai häiriöiden taustalla on. Toimintarajoitteiden korostamisen sijaan keskiössä on tervey-

dentason kuvaaminen. ICF laittaa huomiot terveydestä ja toimintarajoitteista täysin uuteen valoon. Se tunnustaa, että jokaisen ihmisen terveys voi jossain elämänvaiheessa heikentyä, minkä johdosta jokainen voi kokea jonkinlaisia toimintarajoitteita. ICF tunnistaa toimintarajoitteet universaalina kokemuksena. Kun huomio on siirtynyt toimintarajoitteiden syistä niiden vaikutuksiin, sijoittuvat kaikenlaiset terveydentilat yhdenvertaiselle alustalle, ja niitä voidaan vertailla käyttämällä yleistä mittaria. (WHO, 2002, 3.)

ICF tarjoaa yhtenäisen, kansainvälisesti sovitun kielen ja viitekehyksen kuvata, sekä teellisen perustan ymmärtää ja tutkia *toiminnallista terveydentilaa* ja *terveyteen liittyvää toiminnallista tilaa*, sekä niiden vaikutuksia ja niitä määritteleviä tekijöitä. (ICF, 2004, 3, 5.) ICF:n avulla pyritään kuvaamaan sitä, kuinka sairauksien ja vamman sekä kontekstuaalisten tekijöiden yhteisvaikutukset näkyvät ihmisen arjessa ja elämässä. (Paltamaa & Anttila, 2015, 15.) ICF-luokitus koostuu kahdesta osasta. Osa 1 käsittelee ihmisen toimintakykyä ja toimintarajoitteita, ja osa 2 kontekstuaalisia tekijöitä. Kumpikin näistä osista koostuu kahdesta eri osa-alueesta:



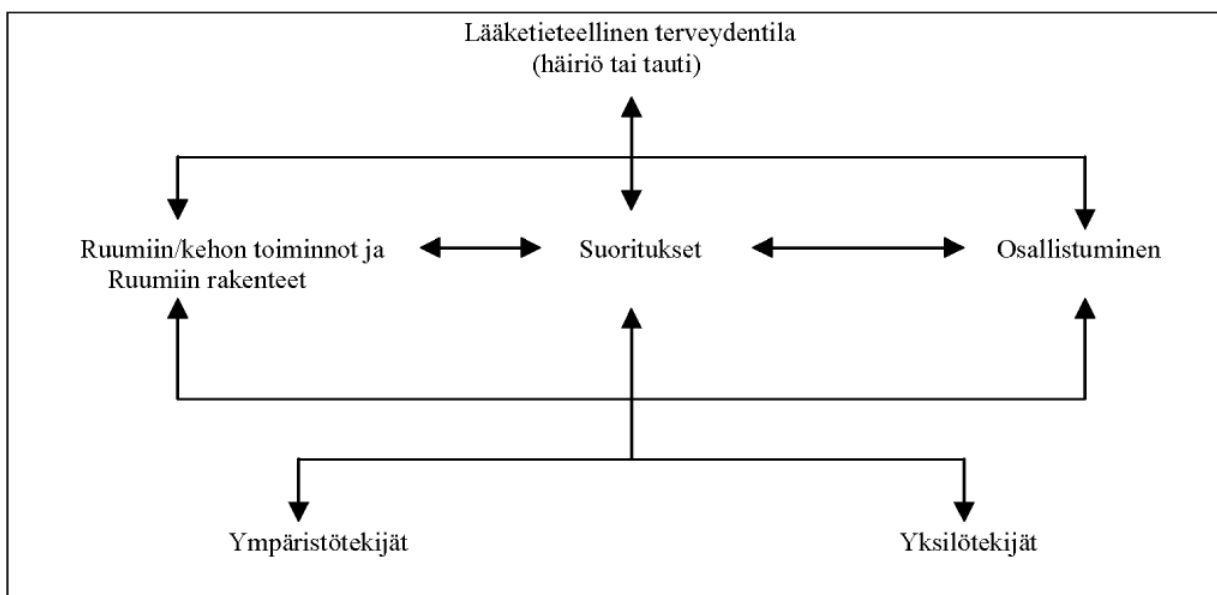
Ruumiin ja kehon toiminnot käsittävät kaikki elinjärjestelmien fysiologiset toiminnot, myös mielentoiminnot. Kun taas ruumiin anatomiset osat, kuten elimet, raajat ja niiden rakenneosat, ovat *ruumiin rakenteita*. *Vajavuus* tarkoittaa ruumiin ja kehon toimintojen ja ruumiin rakenteiden ongelmia, kuten huomattavia poikkeamia tai puutoksia. (ICF, 2004, 7–8.) *Suorituksella* tarkoitetaan tehtävää tai toimea, jonka yksilö toteuttaa ja *osallistumisella* osallisuutta elämän tilanteisiin. *Suoritusrajoite* kuvaa niitä vaikeuksia, joita yksilöllä voi olla tehtävän tai toimen toteuttamisessa ja *osallistumisrajoite* ongelmia joita yksilö voi kokea osallisuudessa elämän tilanteisiin. (ICF, 2004, 14.) Osan 1 luokituksilla voidaan kuvata niitä ongelmia, joiden yhteinen yläkäsite on *toimintarajoitteet* tai vaihtoehtoisesti niillä voidaan kuvata *toimintakykyä*, eli toiminnallisen terveydentilan ja terveyteen liittyvän toiminnallisen tilan ongelmattomia piirteitä. (ICF, 2004, 8.)

Osan 2 kontekstuaaliset tekijät ovat vuorovaikutuksessa kaikkien osan 1 aihealueiden kanssa. *Ympäristötekijät* rakentuvat siitä *fyysisestä ympäristöstä, sosiaalisesta ympäristöstä ja asenneympäristöstä*, jossa yksilö elää ja asuu. Nämä tekijät ovat yksilön ulkopuolella olevia tekijöitä ja ne voivat vaikuttaa myönteisesti tai kielteisesti kaikkiin osan 1 tekijöihin. Ympäristötekijät on jaettu kahden eri tarkastelutason mukaan, joista ensimmäinen on yksittäisen ihmisen taso, eli yksilön välitön ympäristö, kuten koti, työpaikka ja koulu. Lisäksi tähän tasoon kuuluvat suorat kosketukset niihin henkilöihin, joita yksilö kohtaa välittömässä ympäristössään. Toinen tarkastelutaso on yhteiskuntataso, johon lukeutuvat yksilöön vaikuttavat viralliset ja epäviralliset rakenteet, palvelut ja järjestelmät yhteisössä ja yhteiskunnassa. (ICF, 2004, 16–17.) *Yksilötekijät* ovat toimintakykyyn ja toimintarajoitteisiin vaikuttavia sisäisiä tekijöitä. Yksilötekijöitä ei kuitenkaan määritellä ICF-luokituksessa niiden laajan sosiaalisen ja kulttuurisen vaihtelun vuoksi. (ICF, 2004, 8.)

Toimintakyvyn ja toimintarajoitteiden ymmärtämiseksi on esitetty joukko erilaisia käsitte-malleja, jotka voidaan jakaa yleisesti “lääketieteelliseen” ja “sosiaaliseen” malliin (vrt. vammaisuus). Lääketieteellinen malli näkee toimintarajoitteen sairauden, trauman tai muun terveydentilan aiheuttamana yksilön ongelmana, johon tarvitaan ammattilaisten tarjoamaa lääketieteellistä, yksilöllistä hoitoa. Toimintarajoitteita pyritään hallitsemaan hoidolla, yksilön käyttäytymisen muuttamisella tai yksilön sopeuttamisella. Keskeisintä tässä mallissa on lääketieteellinen hoito, ja politiikan tasolla asiantilaan vastataan pääasiassa kehittämällä tai muuttamalla terveydenhuollon toimintaohjelmia. Sosiaalinen malli taas näkee toimintarajoitteet pääasiassa yhteiskunnan luomana ongelmana ja perimmäisenä kysymyksenä on yksilöiden täysi integroiminen yhteiskuntaan. Toimintarajoitteita ei pidetä ominaisuuksina vaan moninaisena yhdistelmänä eri tilanteita, joista suurin osa on yhteiskunnallisen ympäristön aikaansaamia. Näin ollen toimintarajoitteiden hallinta vaatii yhteiskunnallisia toimenpiteitä ja kollektiivista vastuunkantamista ympäristön muuttamisesta sellaiseksi, että henkilöiden, joilla on toimintarajoitteita, olisi mahdollista osallistua ja toimia kaikilla yhteiskunnan elämänalueilla. Poliittisesti kyse on ihmisoikeuksista. (WHO, 2001, 20.) Kumpikaan edellä mainituista malleista ei ole sellaisenaan riittävä ja siksi ICF perustuu näiden kahden mallin yhdistelmään, eli “biopsykososiaaliseen” lähestymistapaan, jossa terveyttä voidaan tarkastella yhtenäisesti biologisesta, yksilöllisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta. (WHO, 2001, 20; WHO, 2002, 9.)

ICF-luokitus käsittää toimintakyvyn ja toimintarajoitteet lääketieteellisen terveydentilan ongelmien (häiriöt, taudit, vammat, traumat ym.) ja kontekstuaalisten tekijöiden dynami-

seksi vuorovaikutukseksi. Tämä vuorovaikutus määrää yksilön toimintakyvyn tason ja laajuuden. (ICF, 2004, 19.) Toimintakykyyn vaikuttaa siis kontekstuaalisten tekijöiden lisäksi toimintakyvyn sisäiset osa-alueet, eli ruumiin ja kehon toiminnot ja ruumiin rakenteet sekä niiden mahdolliset vajavuudet, jotka taas vaikuttavat suoriin ja osallistumiseen. Toimintakykyyn vaikuttaa positiivisesti hyvä lääketieteellinen terveydentila, ruumiin ja kehon toimintojen ja rakenteiden eheys sekä myönteiset kontekstuaaliset tekijät. Sen sijaan huono lääketieteellinen terveydentila, ruumiin ja kehon vajavuudet sekä kielteiset kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat toimintakykyyn negatiivisesti luoden toimintarajoitteita. Toimintakykyä voidaan pitää yläkäsitteenä, joka kattaa kaikki ruumiin ja kehon toiminnot, suoritukset ja osallistumisen. Toimintarajoitteet taas on yläkäsite, joka pitää sisällään ruumiin ja kehon vajavuudet sekä suoritus- ja osallistumisrajoitteet. (ICF, 2004, 3.) Toimintakyky (functioning) ja toimintarajoitteet (disability) ymmärretään siis termeinä, jotka ilmaisevat toimintakyvyn positiivisia ja negatiivisia ulottuvuuksia biologisesta, yksilöllisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta. (How to use the ICF, 2013, 3.)



Kuvio 1. ICF-luokituksen osa-alueiden vuorovaikutussuhteet. (ICF, 2004, 18.)

3.1.4 Erilaisuuden muodostuminen

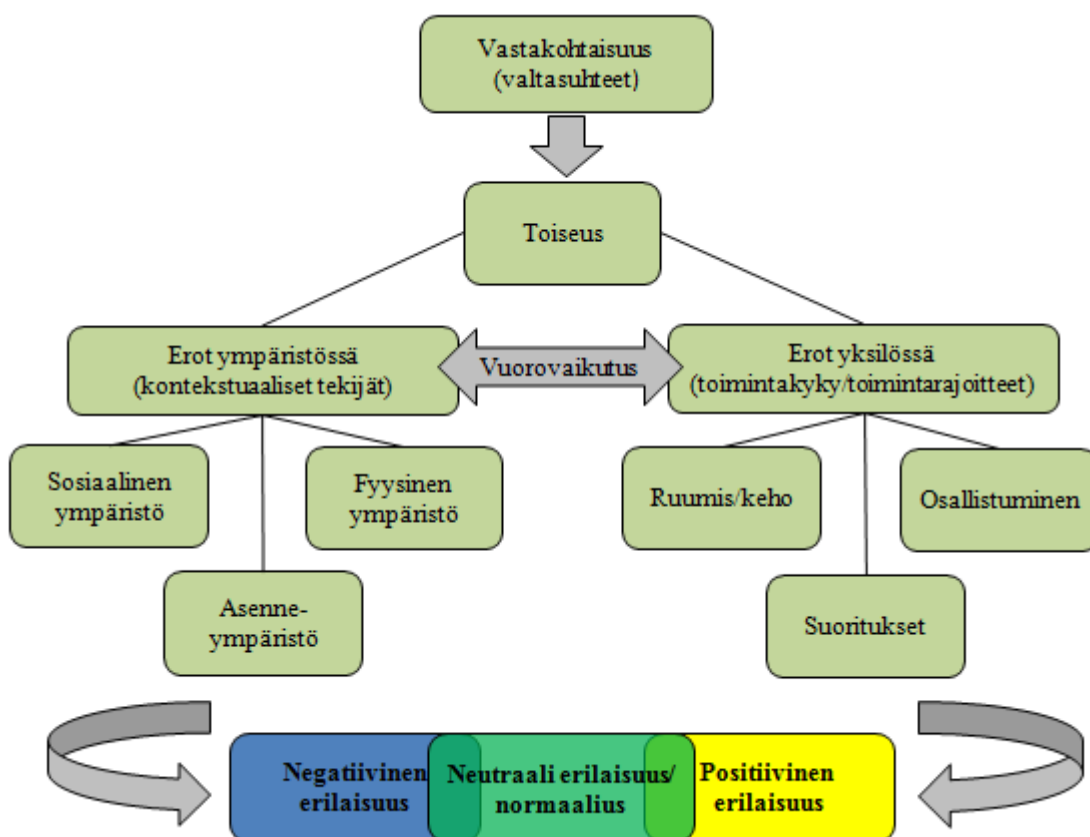
Toiseus ja vastakohtaisuus liittyvät läheisesti erilaisuuteen ja sen määrittelyyn, mutta eivät ole sama asia kuin erilaisuus. Voidaan ajatella, että erilaisuuden lähtökohtana ovat toisilleen vastakkaisina nähdyt kategoriat, sekä niiden väliset valtasuhteet, joiden kautta toinen vastakohta nähdään aina parempana kuin toinen. Nämä vastakohtaparit tuottavat normatiiv-

visuuden ja toiseuden positioita. (ks. Riitaoja, 2013, 32–34.) Edellä on esitetty kielellinen, sosiaalinen, kulttuurinen, fyysinen ja psyykkinen selitysmalli erojen merkityksestä (ks. 3.1.1). Niiden kautta voidaan ymmärtää sitä, miten erilaisuus muodostuu. Erilaisuutta voidaan luoda kielellisesti sekä puhutun että kirjoitetun kielen kautta. Erilaisuutta määritellään sosiaalisesti ja kulttuurisesti eri tavoin riippuen siitä, mikä konteksti on kyseessä. Fyysisesti erilaisuus nähdään yksilön toimintarajoitteina. Psyykkisesti erilaisuus rakentuu jokaisen yksilön kohdalla eri tavalla, ja tähän vaikuttavat myös kaikki muut yksilölliset tekijät, joita on mahdotonta määritellä yksiselitteisesti. Yksinkertaistettuna voimme todeta, että erilaisuuden muodostumiseen, erilaisuuden kokemiseen ja erilaiseksi leimaamiseen vaikuttavat *yksilön sisäiset tekijät* ja *yksilön ulkoiset tekijät*, sekä näiden tekijöiden välinen vuorovaikutus.

Olemme avanneet ICF-luokitusjärjestelmää, joka kuvaa yksilön toimintakykyä ja -rajoitteita, sekä niiden kanssa vuorovaikutuksessa olevia ympäristötekijöitä. Toimintakyky muodostuu ihmisen ruumiin ja kehon toiminnoista sekä ruumiin rakenteista ja niiden mahdollisista vajavuuksista sekä ihmisen osallistumisesta ja suorituksista. Näiden toimintakyvyn tai toimintarajoitteita muodostavien tekijöiden voidaan ajatella olevan *yksilön sisäisiä tekijöitä*, kun taas ympäristötekijöiden voidaan ajatella olevan *yksilön ulkoisia tekijöitä*. ICF:n avulla ei kuitenkaan voida määritellä sitä kuka on normaali ja kuka toimintakyvytön. ICF luokittelee siis toimintakykyä ja toimintarajoitteita, ei ihmisiä. (How to use the ICF, 2013, 12.) ICF:n määritelmät ja kategoriat on kirjoitettu mahdollisuuksien mukaan neutraalilla kielellä, jotta luokitusta voitaisiin käyttää sekä toimintakyvyn positiivisten että negatiivisten alueiden kuvaamiseen. (How to use the ICF, 2013, 3.)

Vaikka ICF-luokitusta ei ole suunniteltu ihmisten luokittelua varten, eikä sitä siihen tulisi käyttääkään, ymmärrämme toimintakyvyn ja toimintarajoitteiden olevan yhteydessä erilaisuuden muodostumiseen ja siihen miten ihmisiä luokitellaan erilaisuuden takia. Olemme käsitelleet yksilön ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen miten erilaisuus muodostuu. Lisäksi olemme todenneet, että myös ICF-luokituksessa voidaan nähdä nämä yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät. Vastakohtaisuus, joka voidaan käsittää erilaisuuden lähtökohdaksi, luo toiseutta ja toiseuden kokemisessa keskiössä ovat erottavat tekijät. Näitä erottavia tekijöitä voidaan kuvata eroilla ympäristössä (yksilön ulkoiset tekijät = kontekstuaaliset tekijät) sekä eroilla yksilössä (yksilön sisäiset tekijät = toimintakyky/toimintarajoitteet). Nämä erot ja niiden välinen vuorovaikutus luovat joko erilaisuutta tai normaaliutta. Erilaisuuden voidaan ajatella olevan joko negatiivista tai positiivista eri-

laisuutta, tai jotain siltä väliltä. Olemme aiemmin sivunneet sitä kuinka normaalijakauman toisessa päässä ovat negatiivisesti ”poikkeavat” yksilöt, toisessa päässä positiivisesti ”poikkeavat” ja keskellä normaalit (Silvennoinen & Pihlaja, 2012, 19). Näitä negatiivisesti poikkeavia yksilöitä voidaan ajatella negatiivisesti erilaisiksi ja positiivisesti poikkeavia positiivisesti erilaisiksi. Normaaliutta taas voidaan kuvata neutraalilla erilaisuudella, koska siihen ”sekoittuu” aina myös jotain erilaisuudeksi luettavaa (ks. 3.1.1). Olemme kuvanneet erilaisuuden muodostumisen alla olevassa kuviossa (Kuvio 2.) Olemme myös jao-telleet tutkimustuloksemme kolmeen eri pääkategoriaan näiden kuviossa ilmenevien erilai-suuden osa-alueiden mukaan.



Kuvio 2. Erilaisuuden muodostuminen.

3.1.5 Normalisaatio

Normalisaation idea on kehittynyt Pohjoismaissa 1960-luvulla. Bengt Nirje esitteli normalisaatio käsitteen ja periaatteen ensimmäistä kertaa omassa julkaisussaan vuonna 1969. Pian tämän jälkeen normalisaatiosta tuli yksi kansainvälisesti vaikutusvaltaisimmista ja laajimmin lainatuimmista käsitteistä liittyen tukea tarvitsevien ihmisten palveluihin. Nor-

malisaation periaatteella on ollut merkittävä vaikutus siihen, kuinka vammaisuutta tarkastellaan ja millaisia ohjelmia ja palveluita vammaisille kehitetään. (Perrin & Nirje, 2004, 33.) Normalisaation periaate ja tavoitteet tulevat esille myös vammaisia koskevissa laeissa. (Repo, 2006, 24.) Perrinin ja Nirjen mukaan normalisaation periaate on ollut laajasti väärin ymmärretty sekä sen kannattajien että sitä kritisoivien keskuudessa. Joissain tapauksissa periaate on tulkittu jopa niin väärin, että sen mukaan on tuotettu palveluita ja suunnitelmia, jotka ovat täysin vastakohtia sille, mitä normalisaatiolla on alunperin tarkoitettu. Nirjen mukaan normalisaation tavoitteena on mahdollistaa kaikille vammaisille ihmisille sellaiset elämisen olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteiskunnassa normaalisti vallitsevia jokapäiväisen elämän olosuhteita. Yleisin väärinkäsitys normalisaation kohdalla on ajatus siitä, että sen tavoitteena olisi tehdä vammaisista ihmisistä normaaleja. Todellisuudessa normalisaatio tarkoittaa sitä, että ihmiset hyväksytään ”normaaliin” yhteiskuntaan vammansa/vammojensa kanssa ja heille tarjotaan samat elämän edellytykset ja olosuhteet sekä mahdollisuudet kuin kaikille muillekin ihmisille. (Perrin & Nirje, 2004, 33–34; Nirje, 1999, 17.)

Ruotosen (1997, 32) tulkinnan mukaan normalisaation tavoitteena on se, että ihmisen elämä olisi niin normaalia kuin suinkin mahdollista. Revon (2006, 24) mukaan vammaispolitiikassa normalisaation periaatteella tarkoitetaan Nirjen tavoin tavallisten, jokapäiväisen elämän olosuhteiden mahdollistamista kaikille ihmisille. Normalisaation tavoitteena on siis luoda mahdollisimman normaalia elämää ja yhtäläisiä elämisen edellytyksiä kaikille – ei mahdollisimman normaaleja ihmisiä, niin kuin monesti luullaan. Integraation käsite on alisteinen normalisaation käsitteelle ja näin ollen ymmärrettävissä ainoastaan sen kautta. (Ruotonen, 1997, 32.) Integraatiolla tarkoitetaan normalisaation mahdollistamista, eli sellaisten elinympäristöjen luomista, joissa vammaiset voivat elää esteettömästi, käyttäen yhteiskunnan erilaisia palveluja. (Repo, 2006, 24.) Myös inklusion käsitteen, joka on integraation seuraaja, voisi sanoa olevan alisteinen normalisaation käsitteelle. Normalisaation periaate onkin hyvin inklusiivinen tavoitellessaan sitä, että kaikki ihmiset pääsisivät osalliseksi yhteiskunnastaan ja omaisivat samat edellytykset keskenään.

Kuten edellä on mainittu, normalisaation tavoitteena ei ole normalisoida ihmisiä. Kuitenkin tarkasteltaessa normaaliutta, erilaisuutta ja vammaisuutta esille nousee ajatus normalisoinnista, jonka tavoitteena on minimoida erilaisuus, sopeuttaa poikkeavat yksilöt tai päinvastoin kuin normalisaatiossa, tehdä ihmisistä normaaleja. Ikosen (1997, *Aluksi*) mukaan normaalien ja terveiden joukkoon ei hyväksytä ketä tahansa, vaan siihen tarvitaan tietyt

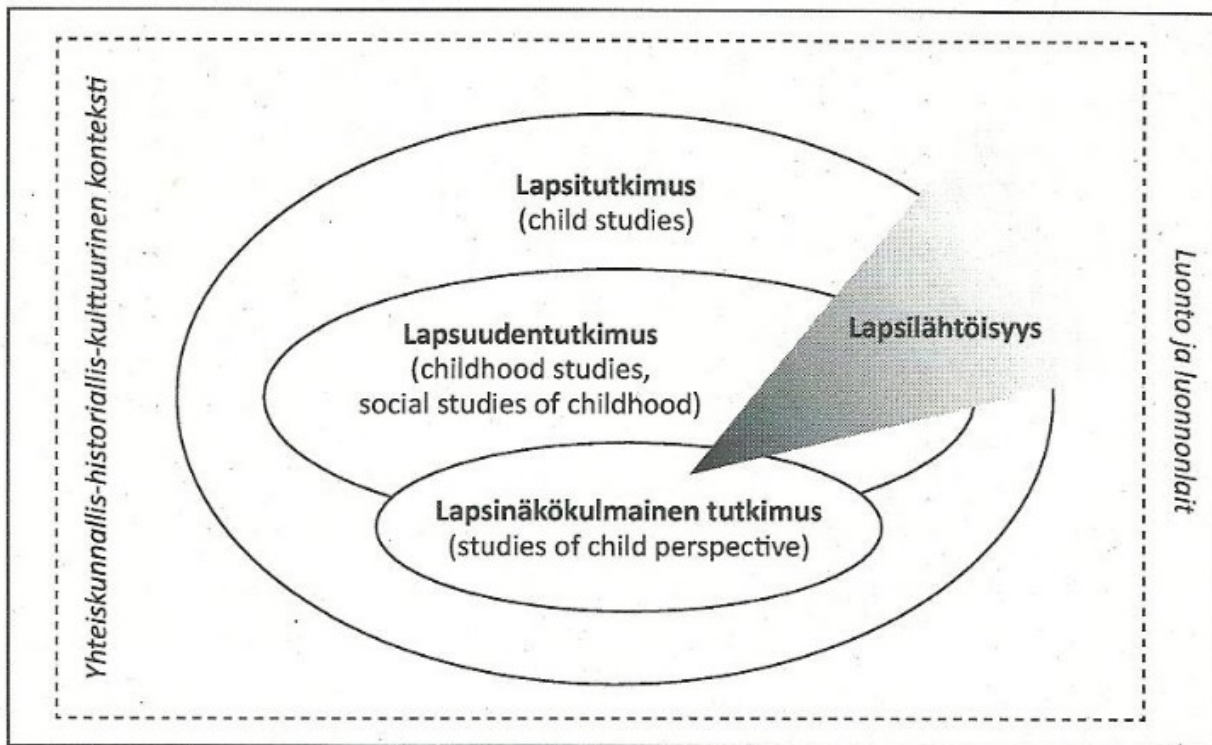
edellytykset. Ihmisen tulee olla mahdollisimman samanlainen, huomaamaton, sopeutuvainen ja valtaväestöstä poikkeamaton. Jokaisen ihmisen elämäntavan ja elinolosuhteiden normalisointia voidaan pitää erilaisuuteen suhtautumisen lähtökohtana. Tämän normalisoinnin tavoitteena on välttää poikkeavaksi leimautuminen, mikä on yksi normaalisuuseriaatteen tarkoituksista, kuten myös poikkeavien yksilöiden sopeuttaminen yhteiskunnan normeihin. Kuntoutustoimenpiteitä on arvosteltu siitä, että ne keskittyvät perinteisesti tekemään vammaisista henkilöistä mahdollisimman ”normaaleja”. Tämä on moraalisesti hieman kyseenalaista (Vehmas, 2003, 107.) Yleisen oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien nimissä myös yhteiskunnan tulisi sopeutua poikkeaviin ihmisiin ja poikkeavuuteen. Erilaiset ihanneihmisen mallit ja tehokkuusvaatimukset aiheuttavat syrjäytymistä yhteiskunnassamme. Jotta sopeutumista voisi toteutua, jokaiselle tulisi tarjota mahdollisuus hyvinvointiin siinä yhteisössä, jossa hän elää ja erilaisuus tulisi hyväksyä rikkautena. (Ikonen, 1997, *Aluksi.*) Juuri tällaista toimintaa voitaisiin kutsua normalisaatioksi sen alkuperäisessä merkityksessä.

Riitaoja (2013, 10) käsittää normalisaation koulutuksen kontekstissa yhteiskunnallisen hallinnan prosessiksi, jossa vedetään raja normaalin ja ulkopuolelle jäävän epänormaalin välille. Tämä johtaa siihen, että epänormaaleiksi nähdyt asetetaan normaalistavien toimenpiteiden kohteiksi (= normalisointi). Winancen (2007, 635) mukaan normalisaatio on ymmärrettävissä kahdella eri tavalla, joista ensimmäinen vastaa vammaisuuden lääketieteellistä mallia, jonka tavoitteena on integroida kaikki vammaiset ihmiset ”tavalliseen yhteiskuntaan” olettaen, että he pystyisivät sulautumaan siihen ikään kuin heillä ei mitään erikoisempaa tuen tarvetta olisikaan. Sosiaaliseen malliin perustuva normalisaatio taas liittyy vammaiset ihmiset yhteiskuntaan, jota ei ole ennalta määriteltä, vaan siitä pyritään rakentamaan sellainen, jossa kaikki pystyvät elämään yhdessä, tasa-arvoisista lähtökohdista käsin. Voimme todeta, että normalisointi sellaisena toimintana, jona sitä edellä kuvataan, ei vastaa normalisaation periaatteita eikä tavoitteita. Kun siis puhutaan normalisoinnista, on se jotain aivan muuta kuin normalisaation toteuttamista. Normalisointi liittyy normaalisuus-periaatteeseen, jonka tavoitteena voidaan pitää samanlaisuuden ylläpitämistä. (Buck, 1992, 254.) Normalisaatiota kuitenkin ymmärretään eri tavoin, ja ero sen ja normalisoinnin välillä voi olla hyvin häilyvä.

3.2 Lapsi tutkimuksen kohteena

Lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvalle tutkimukselle ei ole olemassa mitään vakiintunutta määritelmää, sillä se voidaan määritellä usean eri käsitteen kautta. Käsitteet lapsi ja lapsuus muovautuvat kulttuurisesti ja historiallisesti eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa, ja lapsuuden rajat myös määrittyvät eri tavoin kontekstistaan riippuen. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010, 13.) YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) sekä Suomen lainsäädäntö määrittelevät lapseksi kaikki alle 18-vuotiaat.

Vaikka vakiintunutta määritelmää tieteen kentällä ei ole, lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvissa tutkimuksissa kuitenkin nousevat esille seuraavat käsitteet: lapsuus, lapsitutkimus, lapsilähtöisyys ja lapsuudentutkimus. *Lapsuus* on ihmiselämän ajanjakso, joka on määritelty juridisesti, sosiaalisesti ja biologisesti. Lapsuus on liukuva käsite, vaikka se onkin erotettavissa aikuisuudesta. Lapsuuden erityispiirteitä ovat ainutlaatuinen riippuvuus aikuisista sekä omistautuneisuus jatkuvalle oppimiselle ja leikille. *Lapsitutkimus* voidaan nähdä monien eri tutkimusalojen yleiskäsitteenä. Yksinkertaisimmillaan sillä tarkoitetaan lapsia koskevaa tutkimusta, jossa tiedon tuottajina voivat toimia niin lapset kuin aikuisetkin. *Lapsilähtöisyys* jää usein määrittelemättä monimerkityksellisyytensä takia. Sen voidaan kuitenkin sanoa korostavan lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteita sekä aktiivisuuden huomiointamista. (Karlsson, 2012, 18–22.) Allison James ja Adrian James (2012, 10, 12) painottavat, että lapsilähtöisyys on lapsuudentutkimuksen ydin. Lapsi tulee nähdä paremmin tutkimuksen subjektina kuin sen objektina. Lapsilähtöinen tutkimus arvostaa lasten ideoiden ja näkökulmien esiin tuomista lasten itse ollessa tutkijoina. *Lapsuudentutkimus* on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jonka tavoitteena on lasten ymmärtäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa (Karlsson, 2012, 20).



Kuvio 3. Lapsitutkimuksen käsitteet. (Karlsson, 2012, 25.)

Kuviossa 3 on kuvattu lapsuudentutkimuksen käsitteiden hierarkiaa. Laajimpana käsitteenä esiintyy lapsitutkimus. Osa lapsitutkimuksesta on lapsuudentutkimusta ja osa lapsinäkökulmaista tutkimusta. Lapsuudentutkimus tarkastelee lapsia tietyistä näkökulmista, kun taas lapsinäkökulmainen tutkimus tarkastelee lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan. Lapsilähtöisyys läpileikkaa koko kuvion ja sitä voi olla niin lapsuudentutkimuksessa kuin lapsitutkimuksessakin sekä muussakin toiminnassa. (Karlsson, 2012, 25.)

Käytämme tutkielmassamme käsitettä *lapsinäkökulmainen tutkimus*, jossa lapsi nähdään tutkimuksen subjektina. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoitella lapsen tuottamaa tietoa ja näkökulmia kuuntelemalla lasta. (Karlsson, 2012, 22–23.) Lapsilla on merkittäviä näkökulmia ja kokemuksia tämän päivän lapsuudesta, joita toisilla ikäluokilla ei ole (Karlsson, 2010, 125). Puhuttu kieli paljastaa meistä paljon, ja jotta ymmärtäisimme puhujaa, meidän ei tule ainoastaan *kuulla* mitä hän sanoo, vaan *kuunnella* häntä. (Greig, Taylor & MacKay, 2007, 157.) Lapsinäkökulma ilmenee koko tutkimusprosessissa. Se tulee ottaa huomioon kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkijalla ei kuitenkaan ole mahdollista kokea tutkittavan elämää tai päästä hänen ajatuksiinsa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa valokeila suunnataankin lasten esiin tuomaan. (Karlsson, 2012, 22–24.) Nykyään tiedostetaan hyvin se, että lapset tuottavat tutkimuksellisesti tärkeää tietoa, ja että

heidän näkökulmansa ovat todella tutkimisen arvoisia jopa hyvin aikaisessa kehityksen vaiheessa. (Greig, Taylor & MacKay, 2007, 157.)

YK:n lastenoikeuksien sopimuksen artikloissa 12. ja 13. mainitaan, että lapsella on oikeus oman mielipiteensä ilmaisemiseen kaikissa häntä koskevissa asioissa, kunhan ne eivät ole loukkaavia muita kohtaan. Mielipiteet on huomioitava lapsen kehitystason ja iän mukaisesti. (YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989.) Lapsen on myös tultava kuulluksi ja ymmärretyksi oman ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 12). Tutkijan on kuitenkin huomioitava tutkimusten kohteena olevien lasten erityinen asema. On hyvä pohtia esimerkiksi lapsen suojeltavuuden ja osallistumisoikeuden mahdollista ristiriitaa. Lisäksi on tarpeellista miettiä, kuinka paljon lapsen oma ääni pääsee tutkimuksessa esille, ja millä tavoin lapsen osallistumisesta tulee luontevaa. (Vehkalahti et al., 2010, 15–16.) Tutkimuksessamme pyrimme antamaan lapsille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja ilmaista ajatuksiaan omaehtoisella tavalla. Pidämme tärkeänä sitä, että tutkittaessa lasten kokemuksia ja ajatuksia tutkimuksen kohteena ovat myös lapset. Arvostamme lapsia ja heidän tapaansa tuottaa omia henkilökohtaisia kertomuksiaan tutkimuksemme aineistona.

3.3 Ajattelunkehitys esikouluikäisellä lapsella

Jean Piaget on yksi kehityspsykologian uranuurtajista ja hänen teoriansa ja ajatuksensa ovat vaikuttaneet merkittäväällä tavalla myös lapsipsykologiaan ja kasvatustieteisiin. Kiinnostus lasten ajatuksia ja ajatusmaailmaa kohtaan ajoi Piaget'n tutkimaan lasten käsityksiä maailmasta. Piaget keräsi paljon tutkimusaineistoa haastatteleamalla lapsia puolikliinisellä haastattelumentelmällä, jonka tarkoituksena oli paljastaa ne prosessit, joiden kautta lapsi päätyy vastaamaan tietyllä tavalla testikysymykseen. Piaget totesi tämän tutkimusmenetelmän avulla, että lapset sekä ajattelevat eri tavalla että omaavat täysin erilaisen käsityksen maailmasta kuin aikuiset. (Elkind, 1974, 11, 25.) Piaget'n vaiheteoriaa lapsen kognitiivisesta kehityksestä voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä lapsen ajattelunkehitykseen liittyvistä teorioista. Tämän teorian mukaan lapsen ajattelu kehittyy tiettyjen vaiheiden kautta, jotka ovat hierarkisia eli jokainen alempi vaihe on edellytyksenä seuraavalle vaiheelle. Lisäksi tämä teoria on Piaget'n mukaan universaali eli kulttuurista riippumaton. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2001, 160.) Vaiheteoria koostuu neljästä vaiheesta, joista me keskitymme niihin vaiheisiin, jotka koskevat esikouluikäisiä lapsia eli 6–7-vuotiaita.

1. Sensomotorinen vaihe (0–2-vuotiaat)
2. Esioperationaalinen vaihe (2–6/7-vuotiaat)
3. Konkreettisten operaatioiden vaihe (6/7–12-vuotiaat)
4. Muodollisten operaatioiden vaihe (12–16-vuotiaat)

(Saarniaho, 2005.)

Vaikka nämä neljä vaihetta ilmaantuvat Piaget’n mukaan kaikille lapsille samassa järjestyksessä, hän myöntää, että lapsen luontaisen lahjakkuuden lisäksi myös se, minkälaisessa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä lapsi kasvaa, vaikuttaa siihen, missä iässä vaiheet kehittyvät (Elkind, 1974, 34). Lapsi laajentaa jokaisessa kehityksen vaiheessa käsitystään todellisuudesta. Kun lapsi siirtyy vaiheesta seuraavaan, hän konstruoi eli uudelleen rakentaa käsityksensä todellisuudesta sen pohjalle, mitä se on aikaisemmassa vaiheessa ollut. (Asokan, Suredran, Asokan, Nuvvula, 2014, 292.)

Piaget’n teorioiden mukaan esikouluikäisten lasten voidaan katsoa sijoittuvan ajattelun kehityksessä esioperationaalisen vaiheen ja konkreettisten operaatioiden vaiheiden rajamaille (Piaget, 1988, 66). Esioperationaalinen vaihe voidaan jakaa kahteen osaan, jotka ovat (1) esikäsitteellinen vaihe (2–4-vuotiaat) ja (2) intuitiivinen vaihe (4–7-vuotiaat). Esi-loginen päättely kehittyy intuitiivisen vaiheen aikana ja tällöin lapsi alkaa sisäistää monimutkaisempia mielikuvia ja yksityiskohtaisempia käsitteitä. Piaget’n mukaan lapsi pysyy seitsemään ikävuoteen saakka esiloogisena, jolloin hän korvaa logiikan intuition mekanismeilla. Tämän jälkeen noin seitsemänvuotiaana lapsen intuitiot muuttuvat kokonaisjärjestelmien avulla erilaisiksi loogisiksi operaatioiksi, jotka selittävät ajattelussa tapahtuvat muutokset. (Piaget, 1988, 52, 74) Operaatiot tarkoittavat toimintoja, jotka voidaan sisäistää ja palauttaa, toisin kuin varhaislapsuuden (2–6-vuotiaat) esioperationaalisella kaudella (Piaget, 1977, 94). Intuitiiviselle vaiheelle tyypillisiä piirteitä ovat lapsen minäkeskeisyys, huomion kiinnittyminen vain yhteen asiaan/ominaisuuteen kerrallaan ja säilyvyyden käsittämisen ymmärtämättömyys. Lapsen ymmärrys on enimmäkseen riippuvainen siitä, mitä hän näkee, ja lapsen huomio kiinnittyy objektien ja tilanteiden ilmeisimpiin ominaisuuksiin. (Asokan et al., 2014, 295.)

Kielen ilmaantumista voidaan pitää sekä tunne-elämän että älyn kannalta perusteellisena muutoksena lapsen kehityksessä. Tällöin lapsi alkaa myös ajatella eli puhe sisäistyy. (Piaget, 1988, 37.) Kielen kehittyminen ja sanaston oppiminen sijoittuvat esioperationaaliseen vaiheeseen. Kielen avulla lapsi voi palauttaa sanallisesti mieleensä menneitä kokemuksia

ja tapahtumia. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2001, 160–161.) Piaget’n mukaan esikouluvaiheelle ominaista on nopea kehitys kielen oppimisessa ja käytössä sekä symbolisen leikin ilmaantuminen ja lapsen ensimmäiset kertomukset nähdyistä unista. Tässä vaiheessa minäkeskeisyys tulee selvimmin ilmi lapsen kielellisessä käyttäytymisessä. Esimerkkinä tästä voidaan pitää tilannetta, jossa lapsi kuvailee jotain esinettä sanalla *sellainen* uskoen, että se ilmaisee esineen ominaisuuksia. (Elkind, 1974, 72–73.)

Konkreettisten operaatioiden vaihe sijoittuu kouluiän kynnykselle. Tässä vaiheessa lapsen ajattelu on muuttumassa itsekeskeisestä sulauttamisesta rationaaliseen sulauttamiseen, jolloin järki ohjaa todellisuuden rakentamista. (Piaget, 1988, 66.) Muutoksia voidaan nähdä ajattelussa joka saa uusia piirteitä, sosiaalisissa suhteissa sekä itsekeskeisyyden vähentymisessä. Suurin osa Piaget’n havaitsemista laadullisista muutoksista liittyy kuitenkin lapsen loogiseen ajatteluun (Hakkarainen, 2002, 21–22). Kun lapsi on siirtynyt ajattelussaan konkreettisten operaatioiden tasolle, hän kykenee vähitellen käsittelemään yhtä aikaa kahta ominaisuutta tai suhdetta. Lapsi pystyy ottamaan huomioon esimerkiksi sekä astian korkeuden, että leveyden. (Elkind, 1974, 73.)

Toinen kasvatustieteisiin merkittävästi vaikuttanut psykologi on Lev Vygotsky, jonka kehitysteoriat ovat lähes vastakkaisia Piaget’n teorioille. Hänen mukaansa lapsen tieto on alkuperältään sosiaalista. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2001, 165.) Vygotskyn teoriat ovat kulttuurisidonnaisia ja niiden mukaan lapsi oppii ja omaksuu sellaiset tiedot ja taidot, jotka ovat välttämättömiä juuri sille kulttuurille, jossa hän elää. Vygotsky ja hänen seuraajansa kieltävät universaalien kognitiivisen kehityksen olemassaolon. (Berk & Winsler, 1995, 12.) Vygotskyn mukaan lapsen kehitykseen vaikuttavat siis sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ympäristö, ja näin ollen voidaan ajatella kehityksen olevan sen ympäristön tuotetta, jossa lapsi elää. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2001, 166.)

Salmisen (2005, 227) mukaan mielikuvitus ja ajattelu kietoutuvat yhteen, ne täydentävät toisiaan ja muodostavat kaksi osatekijää älyllisestä kokonaisprosessista. Mielikuvitus herää ajattelun tavoin ongelmatilanteissa silloin, kun tulee tarve etsiä uusia ratkaisuja. Mitä epä-määräisempi tilanne on, sitä enemmän mielikuvitukselle on sijaa. Mielikuvituksen turvin voidaan selvitä ongelmatilanteista silloinkin, kun alkutietoja ei ole käytettävissä tarpeeksi, mikä taas olisi ajattelun edellytys. Mielikuvituksen avulla pystymme siis harppaamaan tiettyjen vaiheiden yli ja kuvittelemaan lopputuloksen intuition avulla.

Käsitämme 6–7-vuotiaiden lasten ajattelunkehityksen olevan vaiheessa, jossa intuition ja mielikuvituksen käyttö ovat suuressa roolissa. Lapsi ei pysty vielä täysin asettumaan toisen asemaan, mutta itsekeskeisyys on vähentymässä. Vaikka ajattelempa Piaget’n vaiheteorian pätevän lapsen ajattelunkehitykseen, uskomme myös Vygotskyn tavoin, että ympäristöllä on suuri merkitys siihen miten lapsi kehittyy.

3.4 Sadutus

Koska sadutusten tuotoksena ovat lasten kertomat sadut, koemme tärkeäksi määritellä käsitettä satu ja pohtia, mitä hyötyä saduista on lapsille. Sadulle ei ole tarkkaa määritelmää, mutta Ylösen (2000, 9–11) mukaan voidaan ajatella, että satu on kertomataidetta, joka koostuu useista episodeista ja normaalitajunnan ylittävistä kokemuksista. Saduissa luonnonlait kumoutuvat. Esimerkiksi noita voi ryöstää auringon ja sulkea sen lippaaseen. Sadut kertovat näin meille, etteivät ne ole suoranaisesti totta. Jotkut asiat voivat kuitenkin saduissa sananmukaisesti pitää paikkansa, mutta arkielämässä niillä on vertauskuvallinen tarkoitus. Satujen viehäytys perustuu yllätyksiin, kiehtoviin tapahtumiin ja siihen, että lukija tai kuulija on juonessa yleensä satujen henkilöitä askeleen edellä.

Vaikka sadut eivät suoraan kuvaa todellista elämää, ne kuitenkin auttavat ymmärtämään ympärillämme olevaa todellisuutta ja elämään siinä (Mäki & Arvola, 2009, 25). Lapset pystyvät satujen kautta käsittelemään pelkojaan, sillä sadut antavat vastauksia siihen, millainen paikka maailma oikeasti on ja mikä lapsen paikka on siellä. Lapset myös käsittelevät omia ajatuksiaan ja murheitaan satujen kautta. (Zehetner, 2013, 161–162.) Satu tuottaa lapselle iloa, oivalluksia ja rikastaa lapsen elämää. Näiden lisäksi se kertoo lapselle itsestään ja edistää persoonallisuuden kehitystä. Sadut ovat ainutlaatuisia kirjallisuuden taideteoksia, joita lapsi ymmärtää muita taidemuotoja paremmin. Kuten kaikissa muissakin taidemuodoissa, myös saduissa niiden syvin merkitys on jokaiselle ihmiselle ja ihmisten eri elämäntilanteille erilainen. Lapsi saa omien tarpeidensa ja kiinnostuksensa mukaan saduista irti erilaisia merkityksiä eri aikoina. (Bettelheim, 1992, 20.) Sadutuksessa kertoja määrittelee sadun käsitteen omalla kertomuksellaan, eikä sillä tarvitse olla kirjallisuudesta tuttua tarinan rakennetta (Karlsson, 2014, 31).

Riihelän (1991) mukaan aikuisen ja lapsen välinen asetus on perinteisesti ollut aina sellainen, että aikuinen on parempi ja se, joka tietää. Lapsen tulee vain kasvaa ”isoksi”, jotta hän oppisi ymmärtämään asioita. Usein kasvatus ja opetus sivuuttavat lapsen omat tiedot.

Jos kuitenkin haluaisimme nähdä asioita myös lapsen näkökulmasta, meidän tulisi ennakkoluulottomasti herkistyä kuuntelemaan, mitä sanottavaa lapsella on. (Riihelä, 1999, 5, 7.) Niin suomalaisissa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa on havaittu, että opettajat puhuvat keskimäärin 70–90% yhteisestä ajasta. Lapsille vastaavasti jää vain 10–30% aikaa puhumiseen ja kertomiseen. Tämä johtaa siihen, että lapsilla on liian vähän mahdollisuuksia kertoa ideoistaan, mielipiteistään ja omasta tietämyksestään. (Karlsson, 2004, 7.) Tutkijat ovat nyt havahtuneet siihen, että myös lapset ovat luotettavia tiedonlähteitä, jotka tuottavat arvokasta ja hyödyllistä tietoa. Lapsilla on aikuisten tavoin oikeus tulla kuulluksi ja he pysyvät puhumaan puolestaan, kunhan käytetään lapsille sopivia menetelmiä. (Einarsdóttir, 2007, 199.)

Sadutusmenetelmän kehittäminen on aloitettu Suomessa 1980-luvulla koulutuspsykologi, valtiontieteen tohtori Monika Riihelän toimesta. Hän testasi kerronnan mahdollisuuksia terapeuttisena välineenä, jonka kautta hän pyrki nostamaan esille lapsen itsetuntoa ja osaamista. Vuonna 1995 käynnistettiin Riihelän aloitteesta valtakunnallinen Satukeikka-hanke, jonka myötä menetelmän nimeksi vakiintui sadutus ja se alkoi vallata alaa kasvatuksen ja opetuksen piirissä osallistavana, lapsen oman äänen ja lasten oman kulttuurin esille tuovana sekä vuorovaikutuskeskeisenä toimintamenetelmänä. Sadutus on tehnyt aikuisille näkyväksi lasten osaamista sekä kykyä tuottaa omaa kulttuuria ja muovannut aikuisten ajatus- ja toimintamaailmaa siihen suuntaan, jossa lapsen ääni ja lapsen puheenvuorot saavat enemmän sijaa aikuisten ja lasten välisessä keskustelussa. (Karlsson, 2014, 192, 197–200.)

Sadutus sopii käytettäväksi monessa eri ammatissa kuten puheterapeutin, kuraattorin, terveydenhoitajan, perhetyöntekijän ja sosiaalityöntekijän ammateissa. Sadutus on osoittautunut toimivaksi työkaluksi myös psykologin sekä erityisopettajan työssä, ja menetelmää on onnistuneesti hyödynnetty maahanmuuttajataustaisten lasten parissa. Sadutusta on myös käytetty eri puolilla maailmaa vuoropuheluna eri kulttuurissa elävien lasten välillä. (Karlsson, 2014, 112, 118, 128, 131, 138.)

Sadutukseen liittyen on sadutuksen kehittäjien omien hankkeiden lisäksi tekeillä muutamia väitöskirjatutkimuksia, mutta pääasiassa sitä on tähän saakka hyödynnetty tiedonkeruumenetelmänä vasta opinnäytetyön tasoisissa tutkimuksissa. Karlsson (2014, 204–209) esittelee tekeillä olevia väitöstutkimuksia sadutukseen liittyen. Näistä voisimme nostaa esiin muun muassa Timo Hirvosen väitöstutkimuksen, jossa on tavoitteena kehittää välineitä

sosioemotionaalisesti oireilevien koululaisten tukemiseen. Tutkimuksen oletuksena on, että lasten asemaa voidaan vahvistaa ja heidän sosioemotionaalista kompetenssia sekä vuorovaikutustaitoja voidaan tukea sadutuksen kautta. Noora Räihä on puolestaan yhdistänyt tutkimuksessaan vieraan kielen oppimisen ja sadutuksen. Minna Lähteenmäki (2012) käytti väitöskirjassaan osittain aineistona lasten kertomia satuja. Lähteenmäki tutki turvapaikanhakijalasten arjen rakentumista vastaanottokeskuksen ja koulun konteksteissa. Gillies-Rezo ja Bosacki (2003) tutkivat päiväkotikäisten lasten havaintoja ja ymmärrystä kiusaamisesta. Tutkimukseen osallistui 15 lasta. Tutkimusaineistona he käyttivät lasten kertomia tarinoita kiusaamisesta ja heidän piirtämiään kuvia.

Sadutuksessa lapselle tai lapsiryhmälle sanotaan: *“Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.”* (Karlsson, Levamo & Siukonen, 2006, 62.) Kirjatessaan aikuinen keskittyy kuuntelemaan lapsen kertomaa satua. Aikuinen ei puutu kertomuksen sisältöön, jotta siinä säilyy kertojan päätävävalta. Sadutustilanteessa puheenvuoro annetaan lapselle, jolloin hän itse saa päättää mistä ja mitä hän haluaa kertoa. (Karlsson, 2014, 26.)

Karlssonin ja Riihelän (2012, 173–174) mukaan sadutus pohjautuu kuuteen eri ulottuvuuteen:



Kuvio 4. Sadutusmenetelmän ulottuvuudet. (Mukaillen Karlsson & Riihelä, 2012, 173–174.)

Koko sadutusmenetelmän voi tiivistää jo edellä esiteltyyn klassisen saduttamisen toiminta-ohjeeseen, johon kiteytyy myös kuviossa 3 esitetyt sadutuksen ulottuvuudet: *Kerro satu, sellainen kuin itse haluat*. Lapselle annetaan **vapaus kertoa** juuri siitä, mistä hän itse haluaa. Saduttaja ei anna lapselle aihetta, eikä tee lisäkysymyksiä, vaan lapsi itse päättää sen, mitä haluaa jakaa juuri siinä hetkessä, juuri niiden ihmisten kesken, jotka ovat läsnä. (Karlsson, 2014, 26–27.) Vapaus kertoa antaa mahdollisuuden lapsen **hiljaisen, sisäisen tiedon esille tulemiseen**. Satua kertoessaan **lapsi tuottaa tietoa ja tuo esille lasten kulttuuria**, joka saa sadutuksen kautta kirjoitetun ja myös ääneen luetun muodon. Sadutustilanteessa keskiössä on lapsen tuottama ainutlaatuinen kertomus sellaisenaan. Sitä ei arvioida, eikä sen perusteella tehdä tulkintoja lapsesta, hänen persoonallisuudestaan, ongelmistaan tai luovuudestaan. (Karlsson, 2014, 32.)

Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Sadutuksessa saduttajan rooli on intensiivisen kuuntelijan rooli, mikä osaltaan luo myös innostusta kertoa. Saduttaja **paneutuu kuuntelemiseen** samalla, kun kirjoittaa kuulemansa ylös. Sadutustilanne on **vastavuoroinen ja arvostava**. Lapsen kertoessa satunsa ääneen, se muuttuu yhteiseksi ja aikuisen kirjatessa

satua ylös sen merkitys korostuu sadun saadessa käsin kosketeltavan, säilytettävän ja esille laitettavan muodon. (Karlsson, 2014, 27.)

Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat. Sadutuksen kautta lapsi voi tuoda esille sitä, mitä on kokenut, nähnyt ja kuullut. (Karlsson & Riihelä, 2012, 173.) Kun satu on lapsen mielestä valmis, saduttaja lukee sen lapselle antaen hänelle mahdollisuuden muuttaa tai korjata sitä. Sadun sisältö voi näyttäytyä lapselle eri tavalla, kun hän kuulee sen toisen lukemana. Tämä sadutuksen viimeinen vaihe korostaa lapsen mahdollisuutta **jäsentää omia kokemuksiaan** hänen kuunnellessaan omaa satuaan ja arvioidessaan sitä, kaipaako se muutoksia tai korjauksia. Kokonaisuudessaan sadutusprosessi on sekä yhteisesti että henkilökohtaisesti koskettava ja **voimaannuttava dialogisen kohtaamisen prosessi**. (Karlsson, 2014, 27; Karlsson & Riihelä, 2012, 174.)

Sadutusmenetelmässä korostuu leikki ja leikkisyys (Karlsson, 2014, 163). Leikki on ihmisen synnynnäinen voimanlähde, sillä lapsen yhteiselo muun maailman kanssa alkaa leikkiä. Leikissä ihmiset kohtaavat ja ymmärtävät toisiaan. (Riihelä, 2012, 226.) Leikki on samanaikaisesti totta ja kuviteltua. Leikissä ratkotaan ongelmia, keksitään uusia sekä opitaan, jolloin myös ymmärrys asioista syvenee. (Karlsson, 2014, 164.) Lapset saavat satuja kertomalla suunnitella oman leikkinsä kulkua ja päättää, miten ja mistä he kertovat. Satujen kertominen antaa lapsille mahdollisuuden uuden keksimiseen sekä leikkimiseen tietyssä vuorovaikutuksessa ja kontekstissa yhdessä toisten lasten, kulttuurin ja ympäristön kanssa. (Riihelä, 2012, 230.) Sadutuksen leikinomaisuus saattaakin olla syynä sille, että kaikenikäiset innostuvat yllättävän helposti jakamaan tarinoitaan ja ajatuksiaan toisten kanssa (Karlsson, 2014, 164).

Klassisen sadutuksen lisäksi on olemassa myös muita sadutuksen muotoja. Esimerkiksi ryhmäsadutuksessa kertomisvuoro siirtyy aina lapselta toiselle eli satu tuotetaan yhteisesti. Sadusdokumentoinnissa on taas kyse siitä, että saduttaja kirjaa ylös, mitä lapset tekevät ja puhuvat leikkiensä aikana. Aihesadutuksessa lapselle annetaan tietty aihe, josta hän kertoo sadun. (Hämmäinen & Mäki, 2009, 58.) Lapsilta voidaan tällöin vaikkapa kysyä, liittykö tekeillä olevaan taideteokseen jokin satu. Lapsella itsellään on kuitenkin päätäntävalta siitä, millainen hänen tarinansa on. Joskus tarina saattaa olla vain kolmen sanan pituinen, toisinaan taas pieni kirja. Se voi olla vaikkapa todellisiin kokemuksiin perustuva tarina, näytelmä tai runo. Joissakin tarinoissa tapahtuu kamalia asioita, toisissa taas hauskoja pikku juttuja. (Karlsson, 2014, 44, 32.)

Sadutuksen myötä ja lapsen rohkaistuessa lapsi oppii, että hän voi kertoa ajatuksiaan ja ilmaista itseään myös muissa tilanteissa. Lapsi voi tarinoita kertoessaan tuoda esiin elämässään tapahtuvia iloisia, mutta myös mieltä painavia asioita. (Karlsson, 2005, 119, 133.) Tarinat, joita lapset kertovat, edustavat lasten tunteita ja kokemuksia, mutta myös tietoa siitä, miten lapset ymmärtävät toisia ja maailmaa (Aerila & Rönkkö, 2015, 91). Saduttaessa myös aikuinen voi oppia kuuntelemaan, olemaan kärsivällisempi ja ymmärtämään lapsia paremmin, kun he saavat kertoa sen mitä he haluavat jakaa. Saduttaessa aikuisen käsitys lapsesta saattaa muuttua suuresti, kun ymmärrys lisääntyy. (Palonen, 2013, 23–24.) Sadutus antaa aikuiselle tärkeän välineen kuunnella lasta ja ymmärtää lapsen toimintaa (Karlsson, 2005, 119).

4 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

“Minäpä lasken sataantuhanteen viiteen miljoonaan asti.”

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein kohteena olevan ilmiön kokonaisvaltaisen, holistisen ymmärryksen tuottaminen. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tutkimaan ihmisen käsityksiä, tulkintoja, ajatuksia ja tunteja erilaisista asioista, jotka ovat muodostuneet pääsääntöisesti henkilön omakohtaisen kokemuksen kautta. (Puusa & Juuti, 2011, 51–52.) Tutkimme millaisena erilaisuuden teema näyttäytyy lasten kertomissa saduissa. Valitsimme laadullisen tutkimuksen, sillä pyrimme ymmärtämään ja eläytymään tutkimukseemme osallistuvien lasten tarinoihin ja tätä kautta löytämään niistä lasten ajatuksia erilaisuuden teemaan liittyen. Vaikka lapsia on tutkittu paljon, heitä on harvoin pysähdytty kuuntelemaan. Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä antaa pienillekin lapsille mahdollisuuden osallistumiseen. Jotta kasvattajat voisivat ymmärtää lasten elämää, tulisi lasten kuuntelemisen ja heidän elämännäkemyksiensä tutkimisen olla ymmärtämiseen johdattavia toimintakäytäntöjä. (Viitala, 2008, 68.)

4.1 Kerronnallinen tutkimus

Kertomukset ovat ihmisille tärkeitä, sillä elämme kertomusten maailmassa. Ihmiset vastaavat yleensä kertomusten muodossa, kun heiltä kysytään, miksi he tekivät jotakin niin kuin tekivät. (Kaasila, 2008, 41.) Kerronnallisuus eli *narratiivisuus* sisältää terminä monenlaisia merkityksiä ja sitä käytetäänkin tieteen kentällä monin eri tavoin (Kvernbeek, & Frimansson, 2013, 572). Suomenkielessä käsitteelle ei ole vakiintunutta nimitystä, vaan narratiivisuuden lisäksi voidaan puhua myös *kerronnallisuudesta* ja *tarinallisuudesta* (Heikkinen, 2010, 143). Tutkimuksessamme käytämme synonyymeina käsitteitä kerronnallisuus ja narratiivisuus viitatessa käyttämäämme tutkimusmetodiin.

Narratiivinen tutkimus on joukko lähestymistapoja, jotka nojautuvat kirjoitettuun, puhuttuun tai visuaaliseen ilmaisuun. Erottava ominaisuus narratiivisessa lähestymistavassa on se, että se sisältää henkilökohtaista kerrontaa. (Lichtman, 2013, 95.) Narratiivinen tutkimus kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiivinen tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta, tai toisaalta tutkimus voi käyttää materiaalinaan kertomuksia. (Heikkinen, 2010, 143.) Narratiiviset kertomukset sisältä-

vät yksilön kokemuksia, jotka voivat valaista yksilön identiteettiä ja sitä, millaisena he näkevät itsensä (Creswell, 2013, 71).

Narratiivisuudella voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta, viitatessa aineiston analyysitapoihin ja tutkimuskirjallisuudessa käsite on myös usein liitetty narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen, 2010, 145.) Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena on yrittää ymmärtää, mitä ihmiset ajattelevat ja miten he toimivat tarinoidensa kautta omassa elämässään. Narratiivinen tutkimus tarjoaa dynaamisen ja vuorovaikutteisen prosessin, jota tarvitaan lasten kokemusten tutkimiseen. (Ahn & Filipenko, 2007, 280.) Kerronnallinen tutkimus on perinteisesti kohdistunut laajoihin elämäntarinoihin ja lapsuustutkimuksessa sitä on hyödynnetty pääasiassa kouluikäisten lasten parissa. Kerronnallista tutkimusta on tehty hyvin vähän kaikkein pienimpien lasten kanssa, sillä on oletettu, etteivät he kykene tuottamaan tutkimuksen kannalta relevantteja ja kiinnostavia kertomuksia. (Puroila & Estola, 2012, 25.)

Tutkielmassamme viittaamme kerronnallisuudella tutkimusaineiston luonteeseen ja aineiston analyysitapaan. Tutkimuksemme lähtökohtana ja kerronnallisuuden taustaoletuksena on ajatus lapsesta aktiivisena, merkityksellisen tiedon tuottajana, joka ilmaisee kertomisen kautta kokonaisvaltaisesti itseään, ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Tutkimusta tehdessämme pyrimme eläytymään lasten tarinoihin ja ymmärtämään lasten kertomaa sekä siihen liittyvää erilaisuuden teemaa lapsen näkökulmasta.

4.2 Lasten kertomukset ja niiden tulkinta

Narratiivilla on useita eri määritelmiä. Brunerin (1990, 35) määritelmän mukaan se voidaan ajatella olevan ihmiselle tavanomainen keino organisoida tietojään, kokemuksiaan ja vuorovaikutustaan ympäröivän sosiaalisen maailman kanssa. Narratiivi voidaan määritellä myös kertomukseksi, joka sisältää kertojalle ja hänen yleisölleen merkityksellisiä tapahtumia (Kaasila, 2008, 43). Narratiiveiksi voidaan kutsua niin suullisia kuin kirjoitettujakin tarinoita sekä erilaisia havainnointeja ja tulkintoja. Olennaista on, että niissä esiintyy jokin juonellinen tapahtuma, jonka kautta tapahtuman merkitys välittyy kertojalleen. (Estola, 1999, 133.) Väljimmillään narratiivit voivat kuitenkin olla mitä tahansa kertomukseen perustuvaa aineistoa (Heikkinen, 2010, 148). Lasten sadut ovat ainutlaatuisia, sillä kahta samanlaista satua ei ole löydetty. Lasten sadut rakentuvat siitä, mitä he ovat elämässään kokeneet, kuulleet, aistineet, nähneet sekä tehneet. Sadut sisältävät myös jokaisen omaa eh-

tymätöntä mielikuvitusta. (Karlsson, 2014, 181.) Määrittelemme tutkimuksessamme narratiivin lapsen kertomukseksi, joka on hänelle itselleen merkityksellinen, ja jonka hän siinä hetkessä on halunnut jakaa kanssamme.

Narratiivista lähestymistapaa ei voida pitää yhtenäisenä teoreettis-metodologisena suuntauksena vaan ennemminkin tieteidenvälisenä keskusteluverkostona, jota yhdistää tarinan käsite, ja jossa jopa itse tarinan käsite voidaan ymmärtää eri tavoin eri yhteyksissä. (Laitinen & Uusitalo, 2008, 111). Tarina ja kertomus voidaan erotella käsitteellisesti toisistaan. Tarinalla viitataan yleensä tapahtumien kulkuun ja tarinan ymmärtämiseen merkityskokonaisuutena, kun taas kertomusten välityksellä lukija saa tietoa itse tarinasta (Salo, 2008, 85). Lasten kertomuksiin perehtynyt tutkija Engel (1995, 18-19) määrittelee tarinan (story) tietyn ajan puitteissa sisältäminä tarkoituksellisesti kerrottuina tapahtumajoukkoina. Tarina sisältää aina jonkin paikan, ajan, toiminnan ja tarkoituksen sekä sillä on tietty järjestys ja muoto. Kertomuksen (narrative) hän puolestaan määrittelee tapahtumien tai kokemusten kuvaukseksi, joka on järjestetty ajallisesti ja joka välittää jonkin merkityksen. Kertomus voi perustua tositapahtumiin tai olla kuviteltu ja se voidaan kertoa keskustelun ja toiminnan lomassa, eivätkä kertojat välttämättä ajattele sitä tarinana. Tarina on näin ajatellen aina kertomus, mutta kertomuksilla ei ole aina tarinan muotoa (Viljamaa, 2012, 25). Kirjallisuustieteessä kertomus mielletään yläkäsitteenä ja tarina sen alakäsitteenä (Heikkinen, 2010, 143).

Kirjallisuudentutkimuksessa kertomuksen käsitteellisenä ulottuvuutena on tuotu esiin myös kertomuksen tärkeys. Kerrottavan asian tulee olla henkilölle riittävän merkityksellistä, jotta kertomus tulee kerrotuksi. (Salo, 2008, 85.) Narratiivisuudessa pidetäänkin merkityksellisenä sitä, minkä tarinan ihminen valitsee kerrottavakseen (Riessman, 1993, 18). Kertoja ei kuitenkaan yksinomaan valitse kerrottavaa tarinaansa. Tutkija usein ohjaa valittavaa kertomusta tarkentavilla kysymyksillään ja toiveillaan siitä, mitä hän haluaa kuulla. (Laitinen & Uusitalo, 2008, 115.) Tutkimuksessamme lapsi sai visuaalisen havaintonsa kautta päättää, millaisen tarinan kertoo. Tämän vuoksi olemme tutkijoina olleet myös vaikuttamassa siihen, millaisten kehysten sisällä lapset ovat tarinoitaan kertoneet.

Lasten kertomukset sisältävät heidän maailmaansa, asioille antamia merkityksiä ja ajatteluaan (Viljamaa, 2012, 26). Tarinat myös edustavat sitä kulttuuria, jossa ne syntyvät ja jossa niitä kerrotaan (Estola, 1999, 133). Lapsen kertomus voi useinkin hypähdellä ajatusvirrasta toiseen ja se voi sisältää paljon sellaista, mitä ei ehkä arkielämässä oikeasti tapah-

tuisi. Sadutuksessa ainoastaan kertoja tietää, mikä on totta ja mikä tarua (Puroila, Hohti & Karlsson, 2016, 85). Käytämme käsitteitä kertomus, tarina ja satu (sadun määritelmä ks. luku 3) limittäin kuvattaessa lapsilta saatua tutkimusaineistoa, sillä lasten kertomat tarinat voivat sisältää aineksia näistä kaikista.

Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkiä totuuteen, vaan pyrkimyksenä on uskottavuus, johdonmukaisuus ja todentuntu. Todentuntu perustuu siihen, että tarina puhuttelee lukijaa tai kuulijaa tunnetasolla. Samat tapahtumat voidaan kertoa eri näkökulmasta toisella tavalla, mutta tutkijan valinta on yksi totuuden versio. (Kohonen, 2011, 197.) Vaikka omat kokemukset ja ajatukset usein heijastuvatkin ihmisten kertomuksiin, lasten saduista ei voi tehdä liian pitkälle meneviä tulkintoja, vaan tarkoituksena on ennemminkin päästä sisään lapsen maailmaan, lapsen hiljaiseen tietoon (Karlsson & Riihelä, 2012, 170). Näin ollen tutkimuksemme tavoitteena ei ole tulkita vaan kuvailla lasten kertomia tarinoita ja niissä esiintyvää erilaisuuden teemaa. Olemme kiinnostuneita siitä, *mitä* lapset meille kertoivat.

Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on läsnä aina kerronnallisuuden rakentumisessa ja muotoutumisessa (Ochs & Capps, 2001, 2). Lapsen kertomus syntyy yhteisessä vuorovaikutustilanteessa arvostavan aikuisen aidosti kuunnellessa (Karlsson, 2014, 180). Tutkimuksessamme lasten kertomukset rakentuivat sadutustilanteissa tutkijan ja tutkittavan yhteisenä kokemuksena. Olemme tutkijoina vaikuttaneet tarinoiden syntyyn yhteisten keskusteluiden, kysymysten ja dialogin kautta yhteisessä prosessissa lasten kanssa. Tarkastelemme, havainnoimme ja ymmärrämme lasta aina omien tulkintojemme kautta (Puroila & Estola, 2012, 38). Näin ollen aineistosta tehdyt kuvaukset ovat lasten äänen lisäksi myös osa meidän ääntämme, joista joku toinen tutkija voisi tehdä aivan toisenlaiset päätelmät.

4.3 Tutkimuksen toteutus

Keräsimme pro gradu -tutkielmamme tutkimusaineiston kevään 2016 aikana Oulussa ja Kainuussa. Hankimme tutkimusaineistoa kahden eri päiväkodin kolmesta eri esikouluryhmästä, joissa oli yhteensä 44 esikoululaista. Näistä esikoululaisista 27 osallistui tutkimukseemme. Osallistuneista tyttöjä oli 20 ja poikia seitsemän. Lopuilla 17 esikoululaiselta ja/tai heidän vanhemmiltaan saimme joko kielteisen vastauksen tutkimukseen osallistumisesta tai tutkimusluvat jäivät kokonaan palauttamatta. Päätimme yhdessä kaikista aineistonkeruuprosessiin liittyvistä yksityiskohdista, mutta keräsimme aineistot kuitenkin erik-

seen, molemmat eri päiväkodissa ja kaupungissa. Lapsiin liittyvää tietoa on tärkeää tuottaa siellä, missä lapset ovat (Viljamaa, 2012, 51). Sadutustilanteet ja aineiston kerääminen tapahtui päiväkodissa lapsille tutussa ympäristössä aina niihin aikoihin, kun ne lasten päivärytmiin parhaiten sopivat. Valitsimme ryhmän tiloista aina sellaisen rauhallisen tilan, jossa ei sinä hetkenä ollut muita lapsia leikkimässä.

Tutkimusaineiston keräämistä varten kysyimme kirjalliset tutkimusluvut päiväkotien johtajilta, lasten huoltajilta sekä lapsilta itseltään. Koska tutkimuksemme kohdistuu lapsiin, he saivat itse päättää haluavatko osallistua tutkimukseemme. Teimme lapsille oman kirjallisen kyselyn tutkimukseen osallistumisesta (liite 2), sillä lapsella on helpompi tunnistaa visuaalisessa ja kirjallisessa muodossa esitettyä informaatiota, joka näin ollen auttaa lasta päätöksenteossa (Dockett, Perry, & Kearney, 2013, 825). Kirjallinen tutkimuslupa lapselta hänen omalla allekirjoituksellaan varustettuna osoittaa kunnioitusta lasta kohtaan lapsen itse ollessa tutkimuksen kohteena. Lapsen osallistuminen sadutustuokioon oli koko aineistonkeruuprosessien ajan vapaaehtoista ja heillä oli myös oikeus siirtää kertomistaan toiseen ajankohtaan.

Koska lapsilla ei ole tarpeeksi ymmärrystä eikä kypsyyttä tekemään tutkimuksen osallistumiseen liittyviä päätöksiä täysin itsenäisesti (Dockett, Einarsdóttir, & Perry, 2012, 245), olemme kysyneet suostumusta osallistumisesta myös lasten huoltajilta (liite 1). Niin tutkimuseettisten kuin lainsäädännöllistenkin syiden vuoksi lapsen osallistumisesta tutkimukseen sovitaan aina huoltajien kanssa (Alasuutari, 2005, 147) ja alle kouluikäisten lasten keskuudessa tätä käytäntöä voidaan pitää itsestään selvänä (Strandell, 2010, 96).

Tutkimusaineistomme koostuu 26 sadusta. Osan saduista lapset ovat kertoneet yksin, osan pareittain tai kolmen lapsen ryhmissä ja osa lapsista on kertonut useamman kuin yhden sadun. Jotkut saduista ovat vain yhden tai muutaman lauseen mittaisia, toiset taas useamman sivun pituisia. Lyhyin tarina koostuu viidestä sanasta ja pisimmässä on jopa 1081 sanaa, mutta suurin osa saduista on kuitenkin alle sadan sanan pituisia. (ks. Taulukko 1.) Valitsimme tutkittavaksi esikouluikäiset lapset, sillä ajattelimme lasten ajattelun- ja kielenkehityksen olevan siinä vaiheessa, että he voivat tuottaa haastavaan tutkimusteemaamme liittyviä satuja. Piaget'n teorian mukaan esikouluikäisen lapsen kehitysvaiheelle on ominaista nopea kehitys kielen oppimisessa, jonka myötä lapset alkavat kuvailla esimerkiksi näkemiään unia (Elkind, 1974, 72–73). Halusimme kerätä aineistoa mahdollisimman monelta lapselta, jotta näkökulmia erilaisuuteen saataisiin esiin laajemmin.

Taulukko 1. Lasten sadut.

Sadun nimi *	Kertoja/kertojat*	Sadun pituus sanoina
Yksi pupu isoilla korvilla	Sepastian	74
Pupu pelkää isoja korvia	Enni	88
-	Elsa	13
-	Peppi Pitkätossu ja Nea	5
Yksi pupu ja ihmeelliset korvat	Sepastian ja Enni	70
Yksi pupu ja kolme muuta pupua	Sepastian	61
Missä äiti on?	Heinä	25
-	Daniel	10
Pupujen vaarat	Karkki ja Prinsessa ruusunen	82
Puput juoksee karkuun susia	Elsa ja Milla A	191
Rotkoonhyppää	Enni ja Prinsessa ruusunen	98
Pupuperhe	Juulia ja Heinä	24
Puput seikkailevat	Minea	32
Neljä pupua	Minni ja Roosa	127
Pupu meni mummolaan ja sille kasvoi isot koovat	Pinja ja Lilli	263
Neljä pupua	Pyton	55
Neljä pupua ja susi	Susi ja Kettu	95
Kolme pientä pupua ja yksi iso pupu	Sofia, Linda ja Mirva	331
Kiiltävä vesi	Salla ja Stefani	149
Neljä pupua ja kettu	Kettu ja Pyton	111
Neljä pupua ja kuuma päivä	Minni	227
Neljä pupua ja metsästäjä	Kettu ja Pyton	68
-	Milla B	51
Jänis loikki	Kami	33
Pupuperhe	Porkkana	70
Neljän pienen pupunleikki	Linda ja Mirva	1081

* Nimet lasten keksimiä

Karlssonin (2014, 29) mukaan sadutuksen avulla lapseen voi tutustua henkilökohtaisesti ja nopeasti, jonka vuoksi sadutettaessa lapsi voi olla myös täysin vieras aikuiselle. Halusimme kuitenkin tutustua lapsiin hieman etukäteen, jotta sadutustilanteet eivät olisi lapsille niin jännittäviä. Kun lapset tiesivät keitä olimme ja mitä tulemme yhdessä tekemään, sadutustilanteet tuntuivat paljon luonnollisimmilta. Lapseen kohdistuvassa tutkimuksessa on aina kyse ”kolmiosuhteesta”. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka huoltaja itse ei olisi tutkimuksessa informantin roolissa, hän kuitenkin on osallisena tutkimuksessa antamalla lapselle luvan osallistua tutkimukseen. Huoltajalla voi lisäksi olla omia pyrkimyksiä ja toiveita lapsen osallistumisen suhteen. (Alasuutari, 2005, 147.) Tutustumiskertojen yhteydessä tapasimme osan lasten vanhemmista, joille esittäydymme ja kerroimme avoimesti tutkimuksestamme sekä vastasimme vanhempien mahdollisiin kysymyksiin. Kaikkia vanhempia

emme kuitenkaan pystyneet tapaamaan, sillä vierailuajamme ryhmissä ei aina ajoittunut lasten tuonti- tai hakutilanteisiin. Pidimme kuitenkin huolen siitä, että tiedotimme vanhempia tutkimuksestamme tarkkaan ja heillä oli mahdollisuus ottaa meihin yhteyttä milloin vain kysyäkseen tutkimuksesta enemmän.

Tutkimuseettisesti on oikein, että huoltajien rinnalla myös lapsi tietää mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa ja mihin hän on osallistumassa. Lapsen tulisi ymmärtää tutkimuksen luonne: mitä tutkimuksessa tapahtuu, mitä heiltä odotetaan, mitä aineistolle tapahtuu ja mihin tuloksia käytetään (Dockett et al., 2009, 288). Ennen aineistonkeruuprosessia kerroimme lapsille yhteisissä piirituokioissa tutkimuksestamme ja sadutuksesta, joka tulee tapahtumaan kuvien kautta. Pohdimme yhdessä, mitä tutkimuksen tekeminen tarkoittaa ja kerroimme lasten tarinoiden olevan tärkein osa tutkimustamme, joista voimme löytää jotain aivan uutta tietoa. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi emme kuitenkaan voineet paljastaa tutkimukseemme liittyvää teemaa, sadutustilanteisiin liittyvää kuvaa tai kuvan tarkoitusta tämän enempää. Lapset saivat myös kysyä meiltä heitä askarruttavia kysymyksiään tutkimukseen liittyen missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Suojellaksemme lasten anonymiteettiä ovat lasten nimet tutkimukseemme muutettu. Olemme halunneet kuulla lapsia myös tässä asiassa, joten Dockettin ym. (2013, 818) tutkimuksen tavoin olemme antaneet lasten keksiä omat salanimensä itse. Salanimien keksiminen oli lasten mielestä pääsääntöisesti hyvin hauskaa. Nimissä näkyikin vahvasti lasten oma kulttuuri ja mielikuvitus, joka tekee aineistostamme entisestään lasten itsensä näköisen. Tämän lisäksi emme paljasta tutkimuksessamme päiväkotien nimiä, joista tutkimusaineistomme olemme keränneet tai mitään muitakaan yksityiskohtia, joista tutkittavien henkilöllisyyden voisi päätellä.

4.4 Sadutus aineistonkeruun menetelmänä

Sadutusmenetelmä on rikas ja monipuolinen tapa kerätä tutkimusaineistoa, sillä siinä sovelletaan leikkisyyttä, taidetta ja jakamista (Aerila & Rönkkö, 2015, 91). Tutkimuksessa sadutusmenetelmä on erityinen tapa tuottaa materiaalia, sillä se tuotetaan yhdessä lapsille ominaisella tavalla, eikä sitä kerätä ainoastaan tutkimustarkoitukseen. Aineistonkeruumenetelmänä sadutus on erityinen, koska se ei ole riippuvainen ennalta määritellyistä tutkimushypoteeseista. Tutkimuksissa sadutusta on käytetty silloin, kun olennaista on ymmärtää lapsen tapaa ajatella. (Karlsson, 2013, 1114.)

Sadutustilanteessa näytimme lapsille tutkimuksemme aiheeseen liittyvää kuvaa ja pyysimme heitä kertomaan sadun kyseisestä kuvasta. Sadutuksen peruslähtökohtana on lapsen oma vapaus kertoa juuri siitä, mistä haluaa ja aikuisen kiinnostus ja arvostus lapsen kertomisen halua ja -vapautta kohtaan. Aihesadutus sotii hienoisesti tätä periaatetta vastaan. Aihesadutusta suositeltaisiin käytettäväksi vasta sitten, kun lapsia on sadutettu ilman aihetta jo jonkin aikaa ja on pystytty luomaan kuunteleva ilmapiiri. (Karlsson, 2014, 44.) Aiheemme kannalta meidän kuitenkin oli viisainta käyttää menetelmänämme aihesadutusta, jotta saimme lapset ohjattua tutkimuksen kannalta oleellisen teeman piiriin.

4.4.1 Esitestaus

Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keruuta keräsimme pilottiaineiston, jonka kautta saimme harjoitella sadutusprosessia. Pilottitutkimus paljasti meille paljon sellaisia asioita, joita oli hyvä pohtia ja jotka kaipasivat muutosta ennen todellisen tutkimusaineiston keräämistä. Varsinkin kuva (liite 3), jota käytimme aihesadutuksen ärsykkeenä, muuttui monta kertaa tämän pilottitutkimuksen aikana ja vielä varsinaisen aineistonkeruun alussakin.

Aivan aluksi pilottiaineistoa kerätessämme sadutimme lapsia kuvien avulla, joissa esiintyi pyörätuolissa istuva, tummaihoisen, vaaleaihoisen, kävelykeppiä apunaan käyttävä sekä silmälasipäinen lapsi. Tarinoissaan lapset mainitsivat muutamaan otteeseen pyörätuolin, mutta muutoin niistä ei löytynyt mainintoja erilaisuudesta. Tämän jälkeen päätimme yhdistää erilaisuuden teeman kuvassamme eläinten maailmaan, sillä ajattelimme sen olevan neutraalimpi tapa käsitellä erilaisuutta. Eläinhahmojen kautta pyrimme siihen, että lapset voivat säädellä etäisyyttä tapahtumiin ja kokemuksiin sekä saada ilmiöistä esiin erilaisia puolia (Viljamaa, 2012, 179).

Aloitimme eläinhahmojen kokeilun usealla hyvin samankaltaisella pupukuvalla, joissa jokaisessa oli kaksi tai kolme samanlaista pupua yhdessä ja lisäksi yksi erillään oleva pupu, jolla jokin piirre poikkesi hieman muiden pupujen ominaisuuksista. Tämä piirre vaihteli sen liittyen väriin, korvan asentoon tai hännän puuttumiseen. Näiden kuvien ongelmaksi nousi pupujen asettelu. Lasten saduista korostui usein kiusaaminen ja sen muodoista etenkin ryhmästä ulkopuolelle jättäminen, jonka uskomme liittyvän siihen, että yksi pupu oli kuvissa aseteltu erilleen muista pupuista. Kiusaamisen syyksi ei kuitenkaan yleensä liittynyt se, että yksi pupu hieman poikkesi muista, joka puolestaan saattoi osittain johtua siitä, että poikkeavuutta oli useasta kuvasta aika vaikea erottaa. Näiden kokeilujen myötä pää-

dyimme siihen, että pupujen sijoittelun täytyy olla neutraalimpi ja poikkeavuuden selkeämmin näkyvä ominaisuus.

Kun menimme päiväkodille aloittaaksemme tutkimuksen, kokeilimme sadutusta aluksi niin, että lapset saivat satua kertoessaan leikkiä pöytäteatterinukeilla, jotka olivat edelleen pupuja. Pupuja oli neljä, joista kolme oli ruskeita ja yksi valkoinen. Huomasimme kuitenkin pian, että nämäkään kuvat eivät vastanneet tutkimuksemme tarkoitusta, emmekä saaneet lainkaan erilaisuuden teemaan liittyviä tarinoita. Lapset ennemminkin kinastelivat siitä kuka saisi liikutella valkoista pupua. Tarinoiden seuraaminen oli myös paljon hankalampaa tällä tavoin.

Useiden yritysten jälkeen päädyimme lopulta varsinaiseen sadutuskuvaamme (Liite 3). Kuvassa erilaisuutta kuvastaa yhden pupun selkeästi isommat korvat. Halusimme antaa lapsille selvän ärsykkeen joka mahdollisesti johdattaisi heidät teemamme äärelle. Pyrimme asettelemaan puput kuvaan mahdollisimman neutraalisti, jotta isokorvainen pupu ei erotuisi kuvasta muuten kuin korviensa vuoksi. Isokorvaisen pupun paikalle kuvassa ei ole mitään erityisiä perusteluja.

4.4.2 Sadutuksen kulku

Saduttaessa lapselle tai lapsiryhmälle sanotaan: “kerro satu (tai tarina), sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson, 2014, 26.) Käytimme kyseistä kehotusta vapaammin kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopien mutta kuitenkin niin, että kaikki oleellinen tuli lapsille kerrottua. Lisäksi, koska käytimme sadutusmenetelmänä aihesadutusta, pyysimme lapsia kertomaan tarinan tutkimuksemme aiheeseen liittyvästä kuvasta.

Olemme kirjoittaneet sadut ylös samalla, kun lapset niitä meille kertovat. Sadut kirjataan ylös juuri sellaisessa muodossa, jossa lapsi tarinansa kertoo (Kotka, 2011, 15). Toisinaan aikuinen joutuu pyytämään lasta odottamaan, jotta ehtii kirjoittamaan kaiken, mitä lapsi kertoo. Tauon aikana lapsi voi rauhassa miettiä kertomuksensa jatkoa. (Karlsson, 2014, 43.) Olemme myös äänittäneet jokaiset sadutustilanteet sanelukoneeseen, jotta kaikki lapsen kertoma tulee varmasti huomioitua ja kirjoitettua oikein. Satujen kirjaaminen samassa tahdissa kuin lapset niitä meille kertoivat, osoittautui hyvin hankalaksi toteuttaa. Välillä pyysimme lasta odottelemaan, mutta yleensä koimme epäreiluksi keskeyttää lasta juuri

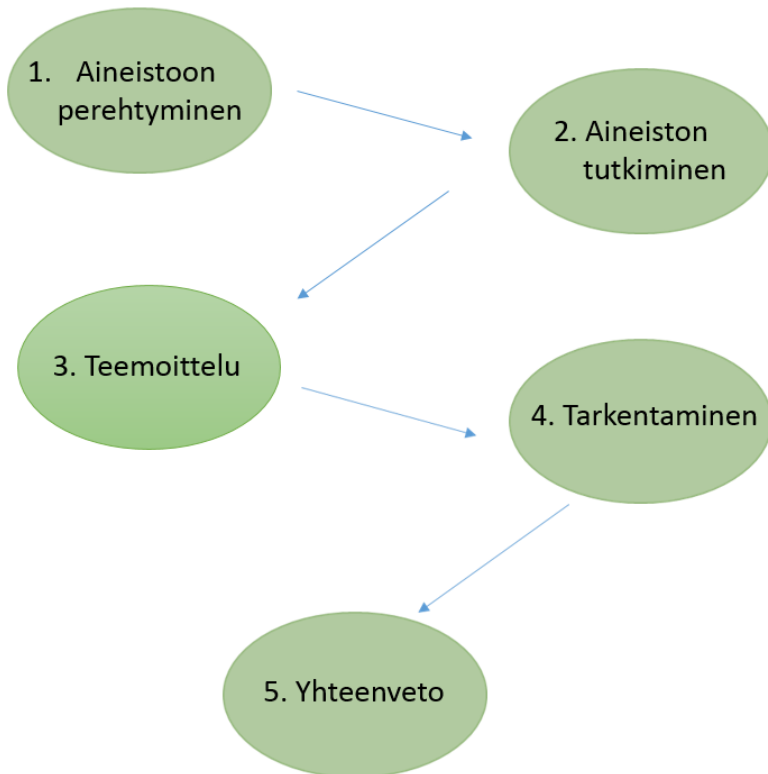
silloin, kun hän selvästi nautti kertomisesta ja sen tuomasta vapaudesta. Tämän vuoksi kirjaimme kaiken sen, minkä ehdimme, jonka jälkeen lapset saivat kuunnella tarinansa kokonaan sanelukoneesta. Usein, vaikka tarina olisikin saatu kirjattua kokonaan, lapset silti halusivat vielä kuunnella sen nauhurilta uudelleen. Innokkaimpien lasten kohdalla kirjaimme tarinan tapahtumat yhdessä äänittämisen jälkeen, samalla kun kuuntelimme sitä nauhurista. Tällöin lapset saivat tilaisuuden olla mukana, kun suullinen tarina muutettiin kirjoitettuun muotoon (Karlsson, 2014, 43). Varsinaisen litteroinnin teimme kuitenkin nauhuria apuna käyttäen, samalla kuunnellen ja kirjatun sekä useaan kertaan palaten samaan kohtaan uudelleen. Litteroimme molemmat itse keräämämme sadut.

Jos sadutustilanteessa lapsi ei päässytäkään tarinan alkuun tai ei millään keksinyt tarinalleen jatkoa, saatoimme auttaa lasta joidenkin neutraalien kysymysten avulla, kuten “mitkä niiden nimet voisi olla?”, “mitä ne voisivat tehdä?” tai “mitä sitten tapahtui?”. Mitään täydellistä kaavaa tai järjestystä valitsemiimme kysymyksiin emme etukäteen tehneet, mutta pohdimme kuitenkin kysymysten luonnetta etukäteen. Lopulta kysymykset muotoutuivat aina kunkin sadutustilanteen mukaan spontaanisti, jos niitä tarvittiin. Pyrimme siihen, ettemme kysymyksillämme johdattelisi lapsia kertomaan erilaisuudesta. Emme myöskään halunneet mainita kysymyksissämme esimerkiksi kuvassa olevien eläinten olevan pupuja, sillä halusimme jättää lapsille mahdollisimman paljon päätäntävaltaa oman tarinansa kertomiseen.

4.5 Kertomusten analysoiminen

Narratiivisuus voidaan Heikkisen (2010, 145, 149) mukaan jakaa aineiston käsittelytapana kahteen eri kategoriaan: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivisen analyysin painopiste on aineiston kertomuksen perusteella uuden kertomuksen tuottaminen. Narratiivien analyysi taas kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun esimerkiksi metaforien, tapaustyyppien tai kategorioiden avulla erillisiin luokkiin. Tai kuten Lieblich, Tuval-Marshiach ja Zilber (1998, 141) esittelevät aineiston analyysitavoistaan kategorisen sisällön analyysin, jossa tutkimusaineistosta poimittuja erillisiä ilmauksia luokitellaan eli kategorisoidaan. Olemme käyttäneet tutkimuksessamme tätä analyysitapaa ja kutsumme sitä Heikkisen määritelmän mukaisesti narratiivien, eli kertomusten analyysiksi. Analyysiprosessissa olemme vertailleet ja luokittelleet lasten satuja niistä nousevien teemojen kanalta olennaisiin luokkiin tai kategorioihin. Tarinoiden analyysissä olemme käyttäneet

apuna Ahn & Filipenkon (2007) artikkelissa esitettyä analyysirunkoa. Analyysiprosessi on viisivaiheinen:



Kuvio 5. Analyysiprosessin vaiheet. (Mukaillen Ahn & Filipenko, 2007.)

Ensimmäisessä vaiheessa luimme lasten tarinat saadaksemme yleisen kuvan siitä, mitä niissä kerrotaan. Toisessa vaiheessa pureuduimme kuhunkin tarinaan syvemmin tutkimalla millaisia tutkimuksemme kannalta merkityksellisiä ilmauksia/asioita lasten kertomuksista nousee esille. Kolmannessa vaiheessa teemoittelimme tarinat niistä löytyvien yhteisten käsitteiden ja asiasisältöjen avulla. Neljännessä vaiheessa luimme tarinat vielä uudelleen läpi, jotta pystyimme tunnistamaan narratiivien väliset yhteydet ja sen, kuinka yhteydet linkittyvät takaisin teemoihin. Viidennessä, eli analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa olemme kertoneet, mitä lasten tarinoista olemme oppineet eli esittelemme aineistosta saadut tulokset. (Ahn & Filipenko, 2007, 282.) Narratiiviset kertomukset sisältävät usein käännekohtia, tiettyjä jännitteitä tai keskeytyksiä, jotka korostuvat tutkijalle tarinoista (Creswell, 2013, 72). Nämä käännekohdat voivat olla hyvin oleellisia tarinoiden vertailun, analysoinnin ja luokittelun kohdalla ja olemme pyrkineet kiinnittämään näihin erityistä huomiota.

5 Tutkimuksen tulokset

“Olipa kerran neljä pupua. Yhdellä niistä oli pitkät korvat.”

Taulukko 2. Tulosten jaottelu.

Negatiivinen erilaisuus	Neutraali erilaisuus/normaalius	Positiivinen erilaisuus
Isot korvat, negatiivinen ominaisuus	Isot korvat mainitaan tai niitä ei nosteta ollenkaan esiin	Isot korvat erityinen/yliluonnollinen ominaisuus
Kiusaaminen	Isokorvaisin pupu isoin/vanhin/äiti/isä	
Isot korvat halutaan normalisoida	Isoihin korviin sopeudutaan	

Tässä kappaleessa tuomme esiin aineistostamme löytyviä tuloksia. Olemme jaotelleet lasten tarinoista tehdyt löydökset kolmeen pääkategoriaan (Taulukko 2.), jotka ovat negatiivinen erilaisuus, neutraali erilaisuus/normaalius, sekä positiivinen erilaisuus. Nämä kolme luokkaa ja niiden syntyprosessi on esiteltynä aiemmin teoreettisessa viitekehyksessä (ks. luku 3). Näiden kolmen suurimman pääkategorian alle olemme muodostaneet yksityiskohtaisempia alakategorioita, joiden kautta esittelemme lasten tarinat ja sen, miten erilaisuuden teema nousee esille lasten tarinoista. Useista tarinoista löytyi aineksia usean eri pää- tai alakategorian alle, joten olemme pilkkoneet tarinoita niin, että sama tarina saattaa esiintyä useamman kategorian alla hieman eri kohdasta tarkasteltuna. Tämän vuoksi harva tarina on kokonaisuudessaan esillä aineistomme esimerkkinä.

Suurimmalle osalle saduista (18/26) on yhteistä se, että isokorvaisin pupu mainitaan tai eritellään muista pupuista heti sadun alussa, josta esimerkkinä on alla oleva sitaatti. Kuu-
dessa sadussa isokorvaisin pupu mainitaan jo heti otsikossa (ks. Taulukko 1.) Asokan ym. (2014) viittaavat Piaget’n teoriaan ajattelunkehityksestä todetessaan, että 4–6-vuotiaan lapsen huomio kiinnittyy objektien ja tilanteiden ilmeisimpiin ominaisuuksiin. (Asokan et al., 2014, 295). Sadut paljastavat, että lasten huomio on selvästi kiinnittynyt isokorvaisimpaan pupuun, jonka korvia voidaan pitää sadutuskuvan ilmeisimpänä ominaisuutena. Isokorvaisin pupu on yleensä aina se, jolle sattuu ja tapahtuu. Tämä on yhteistä kaikille niille saduille, joissa hänet tuodaan esiin erilaisena.

“Olipa kerran, yksi pupu jolla oli tosi isot korvat, ja kolme toista pupua jotka olivat ihan tavallisia.” **Sepastian**

Olemme kirjoittaneet tarinoihin sulkeisiin () sellaisia kysymyksiä tai kommentteja, joita esitimme lapsille siinä tapauksessa, kun lapsi ei esimerkiksi päässyt tarinassaan alkuun tai ei keksinyt tarinalleen jatkoa. Hakasulkeilla [] kuvaamme ymmärtämisen kannalta olennaisia asioita, jotka eivät lasten tarinoissa muuten tulleet ilmi kuten puput, joista lapset milloinkin kertoivat. Pitkiä taukoja lapsen/lasten miettiessä tarinan jatkoa olemme havainnollistaneet ... merkinnällä. Tarinat olemme kirjoittaneet siinä muodossa, kun lapset ne meille kertoivat. Lapset saivat tarinan kerrottuaan keksiä myös tarinalleen nimen, jonka olemme esittäneet joko tarinan alussa tai lopussa riippuen siitä, mistä kohdasta tarinaa esimerkki on lainattu. Lasten omat nimet ovat aineistossamme muutettuja heidän itse keksimiensä salanimien mukaan.

5.1 “Yhellä pupulla oli liian isot korvat.” – Negatiivinen erilaisuus

Negatiivisen erilaisuuden pääkategoriaan kuuluu kolme alakategoriaa: *isot korvat negatiivinen ominaisuus*, *kiusaaminen*, sekä *isot korvat halutaan normalisoida*. Yhteistä kaikille alakategorioille ja niiden sisältämille tarinoille on se, että isot korvat tulevat esille jollain tavalla negatiivisesti tarkasteltuna.

5.1.1 Isot korvat negatiivinen ominaisuus

“... Susi: Neljä pupua oli puun, puun juurella.

Kettu: Syömässä niityllä ruohoa.

Susi: Yhtäkkiä ne huomasivat, että susi oli lähestymässä

Kettu: Siksi ne menivät jäniksenreikään piiloon.

Susi: Mutta neljännellä niistä oli niin isot korvat, että se ei mahtunut jäniksen koloon.

Kettu: Hän loikki vahingossa suden luolaan, eikä huomannut sitä. ...”

“Neljä pupua ja susi”, Susi ja Kettu

Vammaisuuden ajatellaan olevan ei-toivottava ominaisuus, sillä se saattaa olla esteenä yksilölle saavuttaessaan joitain asioita jotka ovat yleisesti katsottu hyväksi (Vehmas, 2003, 103). Suden ja Ketun tarinassa “Neljä pupua ja susi” isot korvat muodostuvat esteeksi ky-

seiselle pupulle, sillä hän ei mahdu korvien vuoksi piiloon jäniksenreikään, eikä näin ollen pysty pelastautumaan samalla tavalla, kuin toiset puput.

“... Sofia: Ja ne leikkivät sitten hippasta.

*Mirva: Sitten kun he olivat leikkineet vähän aikaa hippasillaan, **pitkäkorvainen pupu oli kompastunut korviinsa ja kaatunut.***

Sofia: Ja isopupu sanoi että mennään nytten syömään.

Linda: Mikset sinä syö, pikkupupu kysyi.

*Mirva: Kakkospupu, kakkospupu sanoi isolle pupulle että miksi sinä et syö niin hän vastasi että **häntä nolottaa koska hän kaatui.** ...”*

“Kolme pientä pupua ja yksi iso pupu”, Sofia, Linda ja Mirva

Sofian, Lindan ja Mirvan sadussa “Kolme pientä pupua ja yksi iso pupu” puput leikkivät hippasta. Isokorvaisin pupu kompastuu omiin korviinsa ja kaatuu. Isokorvaisin pupu kokee tapahtuman häpeällisenä, jonka sana “*nolottaa*” antaisi ymmärtää, eikä pysty tämän takia syömään. Häpeä koetaan yleensä kielteisenä tunteena, jota pyritään välttämään ja tunnetta aiheuttavilta tilanteilta suojautumaan. Kun pupu joutuu toisen katseen kohteeksi, hän tulee siis tietoiseksi itsestään yhtäältä kohteena ja toisaalta häpeän subjektina. (Kotkavirta, 2016, 87, 90.) Tarinassa pupun isot korvat aiheuttavat kaatumisen, josta lopulta seuraa tämä kielteinen tunne, eli häpeä.

Tutkimuksestamme nousi esiin kuusi satua, joissa pupun isot korvat tulevat esiin negatiivisena ominaisuutena. Fyysisesti suuret korvat aiheuttavat jonkinlaista harmia pupulle itselleen, mikä estää pupua toimimasta tai osallistumasta täysivaltaisesti samalla tavalla kuin puput, joilla on pienemmät korvat. Pienten tai kovin nuorten lasten todellisuutta ei ole se, että erilaisuus näyttäytyisi myönteisesti haluttavana, kiinnostavana ja hyödynnettävissä olevana positiivisena pääomana. Erilaisuus haluttuna asemana näyttäisi valkenevan ja olevan hyödynnettävissä vasta myöhemmin, aikuisuuden kynnyksellä. (Rastas, 2002, 13.)

5.1.2 Kiusaaminen

Kiusaamista, syrjintää tai pilkkaamista löytyi aineistomme kuudesta eri tarinasta, joita käsittelemme ensimmäisessä alaluvussa. Toisessa alaluvussa käsittelemme kiusatun puolustamisen teemaa, sillä kolmesta kiusaamista sisältävästä tarinasta löytyi puolustamista kiusattua kohtaan. Kolmannessa alaluvussa käymme läpi kiusaamisen vaikutuksia, sillä yhdestä kiusaamista runsaammin sisältävästä tarinasta pystyy niitä havaitsemaan. Tarinoille

on yhteistä se, että pupu, joka joutuu kiusaamisen kohteeksi, on jokaisessa tarinassa pupu, jolla on pisimmät korvat. Suurin osa kiusaamiseen liittyvistä tutkimuksista on tehty kouluikäisten lasten ja nuorten keskuudessa (Salmivalli, 2010a, 112). Päiväkodeissa tapahtuvasta kiusaamisesta on tutkimustietoa verrattain vähän, mutta on kuitenkin voitu osoittaa, että kiusaamista esiintyy myös alle kouluikäisten lasten parissa ja se muistuttaa paljon koulukiusaamista ilmiönä (Kirves & Stoor-Grenner, 3; Kirves & Sajaniemi, 2012, 383).

Kiusaaminen, syrjintä ja pilkkaaminen

Olweuksen (1992, 14) yleisesti käytetyn määritelmän mukaan kiusaamista on se, kun yksilö pidempään tai toistuvasti on alttiina yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille. Kun joku tahallisesti yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon, puhutaan negatiivisesta teosta. Tekoja voidaan saada aikaan sanoin, elein, ryhmästä sulkemalla, kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita tai käyttäen fyysistä kontaktia. On kuitenkin vaikeaa määritellä, milloin teot ovat jatkuneet tarpeeksi pitkään, jotta voitaisiin puhua toistuvasta kiusaamisesta (Hamarus, 2008, 13). Viimeaikaiset tutkimukset kyseenalaistavatkin Olweuksen määritelmän riittävyyden, sillä on havaittu että yksikin kiusaamistapaus voi olla haitallista uhrille. (Volk, Dane & Marini, 2014, 328) Volk ym. (2014, 327) täydentävät Olweuksen määritelmää seuraavasti; kiusaaminen on aggressiivista, tavoitteellista ja toista vahingoittavaa käyttäytymistä, jolle on ominaista osapuolten epätasaväkisyys. Määritelmän mukaan kiusaamisen kriteereiksi nousevat siis tarkoituksellisuus, vallan epätasapaino ja haitallisuus.

Yksi pupu ja kolme muuta pupua

“Olipa kerran, yksi pupu jolla oli tosi isot korvat, ja kolme toista pupua jotka olivat ihan tavallisia. Kolme toista pupua ei halunnut leikkiä toisen pupun kanssa. Ainaku yksi pupu meni puun taakse, puput sanoivat, että tolla pupullaki on isommat korvat ku tolla puulla. ...”

Sepastian

“... Prinsessa Ruusunen: Älkää menkö liian kauas! [Pitkäkorvainen pupu sanoo]

Karkki: Odottakaa minua [Pitkäkorvainen pupu sanoo]

Prinsessa Ruusunen: Me olemme pienempiä ja pääsemme nopeampaa.

Karkki: Muttaku minä olen isompi.

Prinsessa Ruusunen: Joo mutta me päästään silti nopeampaa.

Karkki: Niin mutta ettekö te voisi odottaa minua?

Prinsessa Ruusunen: Me odotetaan sua sillon ku meitä huvittaa. ...”

“Pupujen vaarat”, Prinsessa Ruusunen ja Karkki

“... Pinja: Pupu oli tosi sulullinen, koska hänen mummonsa oli lähtenyt ja kaikki hänen ystävänsä puput pilkkasivat häntä koska hänellä oli liian isot koovat. ...”

“Pupu meni mummulaan ja sille kasvoi isot koovat”, Pinja ja Lilli

Jotta lapsi pystyisi osallistumaan ja toimimaan aktiivisena jäsenenä vertaisryhmässään, se edellyttää vertaisryhmän hyväksyntää (Laaksonen, 2012, 2). Sepastianin sadussa “Yksi pupu ja kolme muuta pupua” vertaisryhmä ei hyväksy isokorvaista pupua leikkeihin mukaan, mikä sadun mukaan oletettavasti johtuu hänen pitkistä korvistaan. Prinsessa Ruusunen ja Karkin sadussa “Pupujen vaarat” isokorvaisin pupu ei pääse yhtä nopeaa kuin pienemmät puput. Tarinasta käy myös ilmi, että nopeus on riippuvainen pupujen koosta, jolloin isokorvaisen pupun suurempi koko muodostuu yhdeksi esteeksi hänen tasavertaiselle osallistumiselleen. Näin ollen korvat voidaan nähdä myös negatiivisena ominaisuutena (ks. 5.1.1). Toiseksi esteeksi muodostuu se, että pienemmät puput eivät näyttäisi hyväksyvän häntä vertaisryhmäänsä, jonka lause *“Me odotetaan sua sillon ku meitä huvittaa”* antaisi olettaa. Revon (2015, 37, 81) tutkimusten mukaan pienten lasten tavallisia kiusaamismuotoja ovat leikin ulkopuolelle jättäminen sekä tasavertaisen leikin evääminen. Yksittäisistä kiusaamistavoista yleisin oli ryhmän ulkopuolelle jättäminen ja toiseksi yleisin töniminen. Kolmanneksi yleisimpänä kiusaamismuotona olivat muut psyykkisen kiusaamisen muodot, kuten kiristäminen, uhkailu ja manipulointi. Töniminen lukeutuu fyysisiin kiusaamismuotoihin, joissa kiusaaminen kohdistuu uhrin kehoon tai tavaroihin (Höistad, 2003, 85). Pinjan ja Lillin sadussa “Pupu meni mummulaan ja sille kasvoi isot koovat” isokorvaisinta pupua pilkataan hänen pitkien korviensa takia. Pilkkaaminen on puolestaan yksi sanallisen kiusaamisen muoto, johon sisältyy myös muun muassa kuiskuttelu, matkiminen, uhkailu, kikattelu ja pilan tekeminen (Höistad, 2003, 82).

“...Linda: Sitten pikkupupu sanoi, leikitään jotain muuta välillä.

Mirva: Sitten hän supatti toisille pienille pupuille että leikitään jotain millä hän ei, mitä hän ei osaa ja hän tekee sen ihan väärin, ehotti, ehotti pieni pupu.

Linda: Ensimmäinen pikkupupu sanoi, mitäs jos oltaisiin pomppukisaa?

Mirva: Joo sillä siinä hän kompastuu omiin korviinsa, ja me voitetaan.

Linda: Äitipupu huusi, syömään lapset.

Mirva: Kaikki lapset ottivat kilpailun äitin luokse syömään, mutta isopupu, joka oli kaikista vanhin ja se osasi laskea pitemmälle nii kompastui korviinsa.

Linda: *Pikkupupu alkoi nauramaan, siitäs sait ähähä.*

Mirva: *Sitten kaikki muutkin alkoivat nauramaan.*

Linda: *Sitten pikkupupu saapui ekana sinne.*

Mirva: *Sillä kukaan ei pitänyt isosta pupusta, koska hän osasi laskea kaikista pitemmälle ja niin siksi he nauroivat hänelle täyttä kurkkua ja nämmehty.*

Linda: *Sitten äitipupu sanoi, eiköhän ole jo nyt nukkumaanmeno aika.*

Mirva: *Sitten kaikki rupesivat nukkumaan... Äiti sss..*

Linda: *Sitten tuli aamu. Pikkupuput nousi heti ylös ja meni heti ulos.*

Mirva: *Sitten nousivat toisetkin pikkupuput ja isopupu viimeisenä. Se oli heistä hyvä, että hän herää aina viimeisenä että he, he ehtivät leikkiä yhdessä, sillä he eivät tykkää hänestä yhtään.*

Linda: *Sitten pikkupupu hoksasi, ollaanko uudelleen pomppimiskisaa, sillä isokorva kompastuisi.*

Mirva: *Joo se oli hauskaa, sanoivat muut.*

Linda: *Sitten pikkupupu sanoi, minä olen varmasti eka maalissa.*

Mirva: *Ja sitten isopupu heräsi ja tuli pihalle ja mitä te täällä väittelette, minähän se olen voittaja, isopupu sanoi.*

Linda: *Pikkupupu sanoi, sinä et ole varmasti voittaja, kuitenkin kompastut omiin korviisi.*

Mirva: *Kaikki alkoivat nauramaan... täyttä kurkkua. ...”*

“Neljän pienen pupun leikki”, Mirva ja Linda

Lindan ja Mirvan sadussa “Neljän pienen pupun leikki” kiusaamista esiintyi useassa eri kohdassa. Alkuun pienet puput haluavat leikkiä jotain, mitä isokorvaisin pupu ei osaa. He valitsevat juoksukilpailun, sillä isokorvaisin pupu tulisi häviämään kilpailun kompastuessaan pitkiin korviinsa. Kun näin tapahtuu, toiset puput nauravat hänelle. Tarinassa nauretaan useaan kertaan isokorvaisen pupun vastoinkäymisille. Kiusatun nolo tilanne ja hauskat tapahtumat mitätöi kiusaamisen vakavuutta ja yhdistää kiusaajia toisiinsa (Hamarus, 2008, 32).

Tarinasta voi huomata selkeästi sen, että pienemmät puput eivät pidä isokorvaisimmasta pupusta. Tämän pystyy havaitsemaan esimerkiksi kohdasta, jossa pienemmät puput heräävät ennen isokorvaisinta pupua ja iloitsevat siitä, että saavat leikkiä yhdessä ilman häntä. Jo kolmevuotiailla lapsilla on kyky arvioida kavereitaan ja kertoa, kenestä he pitävät ja kenestä eivät. Lapset eivät aina näe toisiaan keskenään samanarvoisina. Lapselle muodostuu ryhmässä oma asema, maine ja rooli keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan

kautta. (Laine & Neitola, 2003, 264.) Isot korvat eivät kuitenkaan ole ainoa syy, miksi pienemmät puput kiusaavat ja syrjivät isokorvaisinta pupua. Usein lapsilla on tapana kilpailla keskenään eri asioista. Tässä tarinassa se liittyy siihen, kuinka pitkälle puput osaavat laskea. Isokorvaisin pupu todistaa osaavansa laskea pisimmälle, mikä luo toisissa pupuissa ehkä kateellisuuden tunnetta, mikä taas näyttäytyy kiusaamisena isokorvaisinta pupua kohtaan.

Määttä (1981, 96) puhuu reviiristä, jonka rajat määräytyvät oman kokemustaustamme kautta. Jokaisen oma reviiri on alue, jossa osaamme toimia luontevasti ja jossa jokaisella on turvallista ja tuttua toimia. Meille outo ja vieras rajataan yleensä reviirimme ulkopuolelle, sillä se synnyttää usein ihmisissä kielteisiä reaktioita. Kielteiset reaktiot voivat johtua siitä, että tilanne on meidän kannaltamme tiedollisesti hallitsematon ja jäsentymätön sekä hämmentävä. Kun ihminen ei tiedä mistä on kysymys, tilanne synnyttää epävarmuutta. Tämän lisäksi kohdatessamme meille vieraan tai erilaisen vaatii se mukautumista uuteen tilanteeseen. Uuteen tilanteeseen sopeutuminen taas vaatii energiaa ja ponnisteluja. Tämän vuoksi onkin helpompaa olla tekemisissä tutun ja totutun ympäristön ja ihmisten kanssa ja torjua meille vieraat ihmiset ja asiat.

“... Linda: Sitten pikkupupu sai ajatuksen, mitä jos yöyttäisiin teltassa.

Mirva: Joo, sanoivat muut puput mutta ne sanoivat et, ne sanoi myös isopupu joo. Mutta he eivät suostuneet. He sanoivat, älä sinä tule, me vain menemme. Sinä olet niin pöljä ja sinulla korvat osuu meihin ja me emme tykkää siitä. ...”

“... Mirva: Sitten he sytyttivät nuotion, mutta kun isopupu myös auttoi, hänen korvansa vahingossa syttyi palamaan. Sit hän äkkiä juoksi kaverin luo.

Linda: Sitten hänen ka, sitten hänen kaverinsa nosti sieltä paljon vettä ja heitti hänen päälle kylmää, jääkylmää vettä.

Mirva: Mutta toiset puput jotka inhosivat häntä tosi paljon, heittivät paljon kylmempää vettä. Ja siitä isopupu pelkäs ja lähti pomppimaan karkuun. ...”

“Neljän pienen pupun leikki”, Mirva ja Linda

Tarina jatkuu isokorvaisen pupun syrjimisellä. Häntä ei oteta telttaan mukaan yöpymään, koska pienempien pupujen mielestä isokorvaisin pupu on “pöljä”, eivätkä he pidä siitä, että nukkuessaan hänen korvat osuisivat heihin. Tämän jälkeen puput sytyttävät nuotion, jonka seurauksena isokorvaisimman pupun korvat syttyvät tuleen. Torjuttujen lasten kohdalla voi käydä niin, että heistä ei pidetä, jonka vuoksi heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä ja heitä kohdellaan myös rankaisevammalla tavalla kuin hyväksytyjä lapsia (Lai-

ne, 1998, 493). Myös pelko ja ennakkokäsitykset saattavat selittää joidenkin lasten epäystävällistä suhtautumista erilaisina pidettyjä lapsia kohtaan (Mouzourou, 2009, 183).

“... Linda: Sitten pikkupupu sanoi: minneköhän isopupu on lähtenyt?”

Mirva: Emme me häntä tarvitse, sanoivat toiset puput.

Linda: Äitihän sanoi että kaikki pitää ottaa leikkiin.

Mirva: Kuolkoot nälkääns ja syötkööt sudet hänet, sanoi kaikista pienin pupu. Sillä hän ei tykännyt hänestä.

Linda: Sitten isokorvan kaveri sanoi, missä isokorva on?

Mirva: Lähti metsään ja kuolee pian sinne, sanoi kaikista pienin pupu. Sillä hän ei tykännyt hänestä yhtään. Ei yhen tippaa eikä yhtään. ...”

“Neljän pienen pupun leikki”, Mirva ja Linda

Tarinan lopussa pienempien pupujen välinpitämättömyys isokorvaisinta pupua kohtaan vielä korostuu. Etenkin pienin pupu tuo useaan otteeseen esille sen, että hän ei pidä isokorvaisimmasta pupusta, eikä lisäksi tunne myötätuntoa häntä kohtaan. Joel Kivirauma (2015, 109-110, 146, 150) on tutkinut 55 vammaisen oppilaan koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Kertomuksista nousee esille yksi kaikkia sukupolvia vahvasti koskeva teema, joka on kiusaaminen. Lähes jokainen kirjoitelma sisälsi mainintoja kiusaamisesta ja siitä aiheutuvasta häpeän tunteesta. Kiusaaminen on jättänyt usealle syvät arvet, eikä ajan saatossa muutosta kiusaamiseen koulutusjärjestelmissämme ole tapahtunut. Voidaan siis ajatella, että edelleen vammaisuuden ja erilaisuuden kohtaaminen lisää vammaisuutta, eikä lievennä sitä.

Kiusatun puolustaminen

“...Lilli: ja toinen pupu sano että, ei pilkata häntä enää. ...”

“Pupu meni mummulaan ja sille kasvoi isot koovat”, Pinja ja Lilli

Kolmessa kiusaamista sisältävässä tarinassa havaitsimme kiusatun puolustamista. On huomattu, että kiusattua puolustetaan sitä enemmän, mitä pienemmistä lapsista on kyse. Lapsen varttuessa puolustajien määrä siis yleensä pienenee. (Repo, 2015, 84.)

“...Linda: Isokorva sanoi: minä en taas kompastu korviini kuin juoksen, en varmasti.

Mirva: Mutta silti hän kompastui.

Linda: Ja hänen kaverinsa ryntäsi heti auttamaan. ...”

“Linda: *Sitten isopupun, eikun siis isokorvan kaveri sanoi, kyllä hänetkin pitää ottaa mukaan.*

Mirva: *Mutta silloin muut puput sanoi, ettet sinäkään silloin tule jos olet hänen puolellaan nii et sit tule myöskään. ...”*

“... Linda: *Sitten hänen ystävänsä sanoi, älkää kiusatko häntä ja alkoi heittämään heidän päälle lehtiä.*

Mirva: *Mutta pienet puput eivät välittäneet ja heittivät häneen paljon käpyjä kerrallaan, ja niin hänkin alkoi juosta pakoon. ...”*

“Neljän pienen pupun leikki”, Mirva ja Linda

Lindan ja Mirvan sadussa “Neljän pienen pupun leikki” kiusatulle isokorvaisimmalle pupulle ilmestyy kaveri, joka puolustaa pupua tarinan useassa eri kohdassa. “Isopupun kaveri” rientää apuun aina hädän hetkellä ja pyytää toisia olemaan pilkkaamatta häntä. Salmivallin (2010b, 29) mukaan kiusaamisen vaikutukset ovat myöhemmän elämän kannalta lievemmat, jos lapsella on kiusaamisesta huolimatta läheinen ystävyys suhde tai edes joitain vertaissuhteita, joissa hän tuntee olevansa hyväksytty.

Kiusaamisen perusta on erojen havaitsemisessa sekä niiden tuottamisessa ja ne useimmiten liittyvät juuri kulttuurisesti keskeisiin seikkoihin kuten kauneuteen, vaatetukseen ja voimakkuuteen liittyviin ihanteisiin. Näin ollen kiusaamisella uusinnetaan ja luodaan kulttuurisesti arvostettuja ihanteita ja arvoja. Kiusatun erilaisuus edustaa piirteitä, jotka ovat vastakohtia yhteisön kulttuurisesti arvostamien piirteiden kanssa. Näin ollen kiusaaminen vaikuttaa koko yhteisöön pakottaen jäsenten käsityksiä kulttuuriseen samankaltaisuuteen samalla muokaten yhteisön arvostuksia. Jos samankaltaisuudesta poiketaan, siitä rangaistaan monin eri tavoin. Kiusatun puolelle asettuminen on myös asettumista samankaltaisuutta vastaan. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, 235.) Mirvan ja Lindan sadussa voidaan huomata reaktio isokorvaisimman pupun kaveria vastaan, sillä hän asettuu puolustamaan isokorvaisinta pupua kiusaamistilanteissa. Kun muut puput päättävät yöpyä teltassa eikä isokorvaisinta pupua haluta mukaan, hänen kaverinsa yrittää puolustaa isokorvaista pupua vaatimalla ottamaan hänetkin mukaan. Tämän jälkeen toiset puput eväävät myös isokorvaisimman pupun kaverilta mahdollisuuden yöpyä teltassa, sillä hän puolustaa kaveriaan. Toisessa tarinan pätkässä isokorvaisimman pupun kaveri saa käpyjä päälleen puolustaessaan ystävänsä, ja näin ollen myös hän joutuu kiusaamisen kohteeksi.

“Linda: *Sitten hänen kaverinsa sanoi, minutkin pitää ottaa mukaan.*

Mirva: *Niin me otammekin, sanoi pie, toiseks pienin pupu.*

Linda: *Sitten äitipupu ehdotti, miks ette ota, eikun miksi ette ota kaikista isointa pupua mukaan.*

Mirva: *Otammepas, sanoivat toiset.*

Linda: *Mutta kaksi keskimmäistä pupua sanoivat, ei, emme ota häntä mukaan varmastikaan. Hän saa yöpyä ulkona.*

Mirva: *Selvä, kai niin, sanoivat puput. ...”*

“Neljän pienen pupun leikki”, Mirva ja Linda

Tarinan edetessä äitikin puuttuu peliin ja kysyy, miksi isokorvaisinta pupua ei oteta mukaan teltaan yöpymään. Puput myöntyvät ottamaan isokorvaisimman pupun mukaan teltaan. Lopulta kuitenkin kaksi pupua on sitä mieltä, että isokorvainen pupu saakin yöpyä ulkona, jolloin myös toiset puput taipuvat heidän tahtoonsa. Torjutut lapset voivat ajautua hankalaan tilanteeseen. He haluaisivat kuulua ryhmään, osallistua ja kokea hyväksytyksi tulemistä, mutta lapsen status ryhmässä määrää vuorovaikutuksen laadun sen jäsenten kesken ja pääsyn yhteisiin leikkeihin. (Laine, 1998, 493.)

“...Linda: *Sitten isokorvan kaveri sanoi: missä isokorva on?*

Mirva: *Lähti metsään ja kuolee pian sinne, sanoi kaikista pienin pupu. Sillä hän ei tykännyt hänestä yhtään. Ei yhen tippaa eikä yhtään.*

Linda: *Sitten hänen kaverinsa hämmästyí ja lähti heti juoksemaan hänen peräänsä.*

Mirva: *Mutta sitten hänkin eksyi, eikä löytänyt kotiinsa. Mutta hän ei päättänyt, vaikka hän tiesi minne reitti menisi, että niin hän ei ja, hän hän ei lopettanut etsimistä ennen ku löytäisi isonpupun. ...”*

“Neljän pienen pupun leikki”, Mirva ja Linda

Kun isokorvaisimman pupun kaveri kuuli, että isokorvainen pupu oli hävinnyt, hän lähti heti hänen peräänsä. Vaikka hän eksyi, hän päätti, ettei lopettaisi etsimistä ennen kuin löytäisi isokorvaisen pupun. Tämä osoittaa aitoa ystävyyttä ja uhrautumista tärkeän ystävän puolesta.

Kiusaamisen vaikutukset

Toisten lasten toistuva torjunta ja moitteet synnyttävät epävarmuutta ja kielteisiä käsityksiä itsestä. Kun lapsi kokee olevansa ei-hyväksytty ja ei-pidetty toisten keskuudessa, on se hänen kehitykselleen riskitekijä. (Laine, 1998, 492.) Lindan ja Mirvan sadussa “Neljän pienen pupun leikki” on havaittavissa kiusaamisen vaikutuksia kiusatun pupun käsitykseen itsestä.

“... Mirva: Mutta isopupu sanoi, koska minä olen kömpelö ja sellainen niin ette te ota minua mukaan koskaan niin minä menen sitten oman talon sisälle ja muut huusivat pelkuriksi. ...”

Kiusaamisessa on kyse yhteisöllisestä ilmiöstä, jossa tuotetaan erilaisuutta tai toiseutta kertomalla peitetarinaa. Lopulta voi käydä niin, että myös kiusattu uskoo tätä kerrottua peitetarinaa ja uskoo olevansa sellainen, joksi häntä kiusataan. Hän myös uskoo, että kiusaamisen syynä on hänen erilaisuutensa ja ominaisuutensa, vaikka näin ei oikeasti ole. (Hamarus, 2008, 28–29.) Näin käy myös isokorvaisimmalle pupulle. Kokemustensa jälkeen isokorvaisin pupu mieltää itsensä kömpelöksi. Hän alistuu kohtalolleen ja ajattelee, että on parempi olla yksin ja päättää lähteä omaan kotiinsa, koska toiset eivät selvästikään ota häntä leikkeihin mukaan. Toiset puput jatkavat vielä isokorvaisimman pupun itsetunnon musertamista kutsumalla häntä lähtönsä johdosta pelkuriksi. Koska me kaikki olemme keskenämme erilaisia, erilaisuuden leima voidaan tuottaa kenelle tahansa meistä, mutta helpoiten se tuotetaan sellaiselle, joka poikkeaa yhteisön kulttuurisista arvostuksista. Jokaisessa yhteisössä kiusataan erilaisista asioista, sillä erilainen kulttuuri erilaisine arvostuksineen vaikuttaa siihen, kuka otetaan kiusaamisen kohteeksi. (Hamarus, 2008, 29.)

“... Linda: Sitten hän näki hänen edessään suu, pienen mökin ja siellä oli pieni etana, joka aikoi ottaa hänet hoivakseen.

Mirva: Mutta isopupu sanoi, en minä ehkä tunkeudu jos et halua. Ja sitten hän lähti ja löysi kolmen, vahingossa kolmen karhun talon, jossa oli vihaisia karhuja, jotka meinasivat melkein syödä hänet, mutta hän lähti karkuun. ...”

Karkumatkallaan eksyttyään isokorvaisin pupu kohtaa vielä yhden puolustajistaan, etanan, joka aikoo ottaa hänet hoivakseen. Pupu kuitenkin ajattelee omien kokemustensa pohjalta, että etana ei välttämättä halua, että hän tunkeutuisi etanan kotiin ja päättää jatkaa matkaa. Tarina päättyy siihen, että vihaiset karhut meinaavat syödä isokorvaisimman pupun, mutta hän kuitenkin pääsee pakoon. Kiusatut lapset ovat tavallisesti arkoja, ujoja, eristäytyneitä, sulkeutuneita ja puolustuskyvyttömiä. Heillä on usein myös heikko sosiaalinen ja fyysinen minäkuva. (Laine, 1998, 494.) Toistuvat kiusatuksi joutumisen kokemukset saattavat aiheuttaa voimakkaita negatiivisia tunteita, kuten avuttomuutta, arvottomuutta ja häpeää (Alsa-ker & Valkanover, 2012, 15).

“... Mirva: Ja sitten isopupu heräsi ja tuli pihalle ja mitä te täällä väittelette, minähän se olen voittaja, isopupu sanoi. ...”

Tarinan alussa isokorvaisimmalla pupulla on vielä selkeästi itsevarmuutta ja hyvää itsetuntoa jäljellä, jonka lause *“...mitä te täällä väittelette, minähän se olen voittaja...”* antaisi ymmärtää. Sadun edetessä itsevarmuus selkeästi rapisee ja tilalle tulee negatiivinen kuva itsestä. Isokorvaisin pupu on puolustuskyvytön ja eristäytyy toisista pupuista lähtemällä kauas pois. Lopulta toisten apukaan ei enää kelpaa, koska hän ajattelee olevansa toisten silmissä täysin kelvoton. Jatkuva kiusantekoa sisältävä vuorovaikutus on vakava uhka lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle sekä aiheuttaa monenlaista sopeutumattomuutta. Kiusaaminen esimerkiksi vähentää varmuuden ja turvallisuuden tunteita toveripiirin seurassa synnyttäen epäluottamuksen ja pelon tunteita. Tästä usein seuraa syrjään vetäytymistä ja toveripiiristä eristäytymistä. (Laine, 1998, 494.)

5.1.3 Isot korvat halutaan normalisoida

Tutkimusaineistossamme oli viisi satua, joissa on havaittavissa normaalisuus-periaatteen mukaista normalisointia. Näissä saduissa isokorvainen pupu nähdään isojen korviensa kanssa poikkeavana ja normalisoinnin eli korvien pienentymisen jälkeen tavallisena pupuna.

“... Ja sitten, kaikki menivät nukkumaan ja yhtäkkiä yhden pupun korvat pienentyivät ja se muuttui tavalliseksi. ...”

“Yksi pupu ja kolme muuta pupua”, Sepastian

“... Elsa: Ja sitte tän korvat repp., tää puu kaatuu tän päälle ja tän korvat repee irti ja kasvaa semmoset tavalliset pikkukorvat. [Tyttöjä huvittaa tarinan käänne]

Elsa: Ja sit siitä tulee tämmönen tavallinen pupu. ...”

“Puput juoksee karkuun susia”, Milla ja Elsa

“... Pinja: Sitten, sitten pupu halusi että hänen koovat tulivat takaisin ennalleen ja se toimi. Hän, hän oli iloinen ja pomppi ympäiinsä. Mutta sitten tuli taas ne ystävä, hänen ystävänsä puput ja he sanoivat että, oi ompa kauniit koovat.

Lilli: Ja sitten pikkupuput ne halusivat että toisen kolvat voisi mennä takasin isolle, mutta se vahin, ne vahingossa sanoi että... että isot kolvat tulkaa takaisin. Ja sitten ne tulivat. Sitten toinen pupu taas meni sulullisessi. ...”

“Pupu meni mummulaan ja sille kasvoi isot koovat”, Pinja ja Lilli

“... Mirva: Alkoi tulla hämärää ja pikkupupu, eikun isopupu mietti, että voisikohan minunkin korvat, voisikohan minun korvani leikata että minu, minä en kaatuisi koskaan. Mutta eihän... ..”

“Neljän pienen pupun leikki”, Linda ja Mirva

Ikosen (1997, *Aluksi*) mukaan normalisoinnin tavoitteena on välttää poikkeavaksi leimautuminen. Tätä tavoitetta voidaan pitää yhtenä normaalisuus-periaatteen tarkoituksista. On huomattava, että lasten saduissa normalisointi tapahtuu kahdesta eri näkökulmasta. Isokorvaisen pupun korvat pienentyvät eli normalisoituvat ulkoisten tekijöiden kautta (korvat pienenevät yhtäkkiä nukkumaan mennessä/puu kaatuu niiden päälle) tai isokorvaisin pupu toivoo itse, että korvat pienentyisivät. Pinjan ja Lillin sadussa “Pupu meni mummulaan ja sille kasvoi isot koovat” pupu haluaa, että hänen korvansa tulisivat ennalleen. Kun tämä toive toteutuu, pupu tulee iloiseksi ja hänen ystävänsä ihastelevat uusia, pienempiä korvia. Sadussa käy myös ilmi, että pupu tulee surulliseksi kun korvat muuttuvat jälleen isoiksi.

Ballin ja Nicollen (2015, 291) tutkimuksessa näkövammaisten liikkuvuuteen liittyvistä huolenaiheista selvisi, että kun näkövammaiset ihmiset suunnittelevat sitä, minne menisivät, milloin ja miten, suunnittelua eniten ohjaava tekijä on halu kokea itsensä normaaliksi ja tulla nähdyksi normaalina. Van Amsterdam, Knoppers ja Jongmans (2015, 158) ovat tutkineet sitä, miten fyysisesti toimintarajoitteiset nuoret määrittelevät diskursiivisesti itsensä ja kehonsa. Merkittävin tutkimuksesta esiin noussut teema oli nuorten halu tulla kohdelluksi ja nähdyksi normaaleina. Osa nuorista halusi piilottaa vammansa, olla kertomatta siitä ja osallistua fyysisiin aktiviteetteihin huolimatta siitä, että se aiheutti kipua, jotta ei olisi tullut leimatuksi erilaiseksi, tai jotta olisi voinut näyttäytyä “niin normaalina kuin mahdollista”. Ehkä tämä sama halu vaikutti myös siihen, että isokorvainen pupu halusi lasten saduissa korviensa muuttuvan pienemmiksi, “normaaleiksi” korviksi.

Nikolarazi ym. (2005) ovat tutkineet päiväkotikäisten lasten asenteita erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan. Lapsilta kysyttiin, miksi he haluaisivat olla hyviä ystäviä lapsen kanssa joka ei voi nähdä tai kävellä. Heidän vastauksistaan on havaittavissa halu normalisointiin. Tämä tulee ilmi esimerkiksi vastauksissa “antaisin hänelle lääkettä ja hän tulisi terveeksi” ja “minä veisin hänet sairaalaan”. (Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005, 122.) Mouzourou (2008, 185) on tutkinut lasten käsityksiä vammaisista ikätovereistaan ja hänen tutkimuksessaan lasten näkemykset vammaisuudesta vastasivat lääketieteellistä selitysmallia, joka hallitsee erityisopetuksen kentällä ja jonka mukaan

vamma tarvitsee aina lääketieteellisiä hoitotoimenpiteitä. Saduissa, joissa isokorvaisimman pupun korvat normalisoituvat ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta, ei käy ilmi se, minkä vuoksi korvat halutaan normalisoida. Ehkä ne koetaan vieraaksi, ehkä hieman pelottavaksi tai ehkä normalisointia ohjasi käsitys siitä, että poikkeavaan ominaisuuteen täytyy “puuttua” jollain tavalla, jotta se muuttuisi normaaliksi.

5.2 “Yhden kuusen juurella oli... ihan pieniä pupuja.” – Neutraali erilaisuus/ normaalius

Neutraalin erilaisuuden/normaaliuden pääkategoriaan kuuluvat sadut, joissa erilaisuutta ei mainita ollenkaan tai se mainitaan, mutta siihen ei oteta sen enempää kantaa. Lisäksi olemme sisällyttäneet saman kategorian alle sadut, joissa isokorvaisin pupu nähdään vanhimpana tai isoimpana pupuna ja sadut, joissa erilaisuuteen sopeudutaan, eli jossa pupun korvat ovat aluksi jollain tavalla negatiivinen ominaisuus, mutta jotka sadun loppupuolella kuitenkin hyväksytään.

5.2.1 Isot korvat vain mainitaan tai niitä ei nosteta ollenkaan esiin

Puput seikkailevat

“Ensin ne on hippaa ja sitte se aurinko alkaa laskee. Sitte ne alkaa nukkumaan. Sitte ne herrää ja syö aamupalan. Sitte tuolla puussa on joku pöllö. Sitte ne lähtee syömään nii, päivärुokaa.”

Minea

Neljä pupua

“Olipa kerran... jäniksiä. Ne loikkivat... metsässä. Yksi pupu huomasi ötökän. Yksi niistä sanoi, että se oli mehiläinen. Ja ne huomasi mehiläispesän. Ne rupesivat loikkimaan. Ne etsi ruokaa. Sitten ne löysivät porkkanoita. Ja ne rupesivat syömään niitä porkkanoita. Sitten ne rupesi menemään kotia kohti. Kun ne oli päässy kotiin, niin ne meni nukkumaan. Sen pituinen se.”

Pyton

(Mitkä niitten nimet vois olla?)

Peppi Pitkätossu: *Tuo on pitkäkorva. [Pupu jolla on pitkät korvat]*

(Mitä ne vois tehdä?)

Peppi pitkätossu: *Leikkii hippaa.*

Peppi pitkätossu ja Nea

Edellä olevissa sadun katkelmissa kuvataan arkisia toimintoja, leikkejä ja puuhailuja. Isokorvaisimpaan pupuun ei kiinnitetä erityistä huomiota lukuun ottamatta Peppi pitkätossun ja Nean satua, jossa pupu nimetään pitkäkorvaksi. Minean ja Pytonin saduissa puput tuodaan pääasiassa esiin yhtenä ryhmänä, ilman erottelua. Saduissa on mukava, toimielias tunnelma. Mitään hurjia käänteitä ei tapahdu, vaan saduissa voitaisiin ajatella kuvattavan pupujen arkielämää ja siihen liittyviä tapahtumia. Aineistostamme löytyi yhdeksän tämän kaltaista satua, joissa erilaisuus ei noussut esiin ollenkaan tai ainoastaan maininnan tasolla.

5.2.2 Isokorvainen pupu nähdään isoimpana tai vanhimpana

Aineistomme viidessä sadussa mainitaan äitipupu, isäpupu, vanhin pupu tai isoin pupu. Näistä saduista neljässä ei maininnan lisäksi oteta enempää kantaa pupun pidempiin korviin. Korvat ehkä nähtiin luonnollisena osana pupun roolia ajatellen, jonka vuoksi sitä ei tarvinnut pohtia tämän enempää. Nämä kaikki lasten käyttämät termit äiti/isä/vanhin/isoin viittaavat tulkintamme mukaan isokorvaisimpaan pupuun.

Missä äiti on?

Tuossa on äitipupu [pupu jolla on pitkät korvat]. Tässä on kolme pikkupupua. Tämä äiti sanoo että mennään syömään ruohoa. Nuo pikkupuput eksyi tuosta äitistä. Sitten nuo löysi kuitenkin takaisin kottiin.

Heinä

Heinän sadussa “Missä äiti on?” isokorvaisin pupu nähdään äitipupuna. Pidemmät korvat viittaavat isompaan ja vanhempaan pupuun, joka Heinän tarinassa näyttäytyy äitinä. Tarinassa ei muuten oteta kantaa pitkiin korviin.

“... Elsa: Mutta miks tällä yhdellä on näin isot korvat?

(Te saatte tarinassa kertoa sen)

Milla: “Se voi olla vaikka äitipupu sillä on nii isot korvat. ...”

“... Elsa: Toihan vois vaikka olla vanhin pupu kun sillä on niin isot korvat. ...”

“Puput juoksee karkuun susia”, Milla ja Elsa

Millan ja Elsan sadussa “Puput juoksee karkuun susia” pohdittiin useaan otteeseen sitä, miksi yhdellä pupuista on pidemmät korvat kuin toisilla pupuilla. Tytöt lähtevät etsimään

ratkaisua luonnollisinta kautta. *“Se voi olla vaikka äitipupu sillä on nii isot korvat. ...”* Myöhemmin sadussa palattiin vielä pohtimaan samankaltaista ratkaisua: *“Toihan vois vaikka olla vanhin pupu kun sillä on niin isot korvat.”* Tarina kokonaisuudessaan sisältää monia eri käänteitä ja muitakin teorioita sille, miksi yhdellä pupulla on pidemmät korvat. Tytöt kuitenkin pohtivat tarinassaan vahvasti pupun pidempien korvien syyksi sitä, että pupu on vanhempi kuin kolme muuta pupua.

5.2.3 Isoihin korviin sopeudutaan

Pupu pelkää isoja korvia

*“Yksi näistä pupuista olisi semmoinen, että se pelkäisi jotain asioita. (Kuka se niistä on semmonen?) No, pienin. [alhaalta keskimäinen pupu] Tällä yhellä, tällä pupulla on vähän isot korvat. Ne yltää taivaaseen asti. ... Ja sitten jos sitä pelottaisi, niin se menisi aina ton puun taakse piiloon. (Mitä sitte vois tapahtua?) Se voisi vaikka sitten, niin rohkaistua vähäsen se pupu. Sitten sitä ei pelottaisi niin paljon. (Mikä sitä pelottaa?) **Vaikka, että tolla yhdellä pupulla on aika isot korvat.** Ja sitten, mun mielestä noi korvat on kyllä saman-kokoset ku tuo puu. (Haluatko jatkaa vielä tarinaa?) ... (Miten se päättyy se tarina?) No, vaikka siihen että **se tottuu siihen että tuolla yhdellä pupulla on isot korvat.**”*

Enni

Ennin sadussa “Pupu pelkää isoja korvia” yksi pupuista pelkää isokorvaisen pupun suuria korvia. Lapset saattavat kokea pelkoa vammaisia ikätovereitaan kohtaan heidän käyttäytymisensä takia, vaikka pelkoa aiheuttavalle käytökselle on looginen selitys. (Mouzourou, 2008, 183–184). Pupu kuitenkin rohkaistuu ja lopulta tottuu isoihin korviin. Kun jokin asia tulee tutuksi, se ei ole enää pelottavaa. Tarina ei kerro sitä, miten tottuminen on tapahtunut, onko siihen mennyt pitkä aika vai onko pupu yhtäkkiä huomannut, ettei isoja korvia tarvitsekaan pelätä. Hurstin, Corringin ja Ferranten (2012, 874, 879) mukaan lapset tarvitsevat riittävästi tietoa ennen kuin he voivat muodostaa täsmällisiä käsityksiä vammaisuudesta. Lasten hyväksymistä vammaisia ikätovereitaan kohtaan on syytä edesauttaa, koska monet tutkimukset ovat osoittaneet, että vammaiset lapset kokevat koululuokassaan vähemmän hyväksyntää ja suosiota sekä enemmän syrjintää kuin muut ikätoverinsa. Inklusiota on pidetty ratkaisuna siihen, että lasten asenne vammaisia kohtaan muuttuisi, mutta tälle ratkaisulle on esitetty myös kritiikkiä. Pelkkä samassa luokkatilassa olo ei riitä lasten ymmärryksen ja hyväksynnän lisäämiseen vaan tarvitaan pidemmälle vietyjä keinoja. Hurstin ym. tutkimuksen tulokset osoittavat, että kun lapset saavat tietoa erilaisista toimintarajoitteista ja pääsevät kokemaan minkälaisia haasteita vammaiset lapset kokevat elämässään, heidän hyväksyntänsä vammaisuutta kohtaan lisääntyy.

*“... **Susi:** Yhtäkkiä ne huomasivat, että susi oli lähestymässä*

***Kettu:** Siksi ne menivät jäniksenreikään piiloon.*

***Susi:** Mutta neljännellä niistä oli niin isot korvat, että se ei mahtunut jäniksen koloon.*

***Kettu:** Hän loikki vahingossa suden luolaan, eikä huomannut sitä.*

***Susi:** Ja sitten, ja sitten susi palasikin ja, ja huomasi pupun. Sitten hän aikoi syödä sen. Mutta pupu huomasi ennemmin kuin suden mut, ja sitten hän loikki suden luolasta pakoon.*

***Kettu:** Mutta muut olivat vielä kolossa. Mutta hän itse niin kaivoi isomman kolon itelleen.*

***Susi:** Ja sitten muutkin jänikset tulivat sinne asumaan.*

***Kettu:** Ja elivät onnellisina elämänsä loppuun asti. ...”*

“Neljä pupua ja susi”, Susi ja Kettu

Suden ja Ketun sadussa isokorvaisimman pupun korvat aiheuttavat ensin ongelmatilanteen, mutta pupu selviää tästä tilanteesta ja keksii ongelmaan toimivan ratkaisun, jonka kaikki muut puput myös selkeästi hyväksyvät. Van Amsterdamin ym. (2015, 159–160) tutkimuksesta nousee esille ajatus siitä, että kun toimintarajoitteinen nuori itse on hyväksynyt oman erilaisuutensa ja pitää sitä normaalina, myös muut alkavat tottua siihen hyvin nopeasti. Tutkimuksessa puhutaan vaihtoehtoisesta ‘kaikki ovat erilaisia, kaikki ovat normaaleja’-diskurssista, jonka myötä vammaisuuden perinteisiä negatiivisia käsityksiä voitaisiin murtaa. Tämä diskurssi nähdään kuitenkin myös ongelmallisena, koska sen kautta vammaisuutta normalisoidaan sen sijaan että ruumiillisia eroja alettaisiin arvostaa.

Sadun alkutilanne voidaan kääntää myös toisin päin, jolloin ongelmatilanteen aiheuttaa väärän mallinen jäniksenreikä eikä pupun liian isot korvat. Ympäristö, jossa isokorvaisin pupu toimii, ei ole esteetön, koska hän ei mahdu kulkemaan siitä jäniksenreiästä, joka sopii kaikille muille tarinassa esiintyville pupuille. Sama tilanne voidaan nähdä todellisessa elämässä, kun esimerkiksi pyörätuolia käyttävä ihminen ei mahdu tietyn mallisesta ovesta sisään tai ei pääse edes ovelle asti, jos sen edessä on portaita. Tarinassa pupu kaivaa itse itselleen esteettömän jäniksenreiän, jonne myös kaikki muut puput muuttavat; tämä koti on siis kaikille sopiva. Ratkaisu on vallan hyvä, mutta se olisi vielä parempi, jos uusi jäniksenreikä olisi kaivettu jonkun muun kuin isokorvaisimman pupun toimesta. Tutkimusaineistostamme löytyi kolme tämän kaltaista satua, joissa tapahtuu selkeä käänne positiiviseen, sillä korviin sopeudutaan, vaikka ne aluksi aiheuttavatkin erilaisia ongelmia joko muille tai pupulle itselleen.

5.3 “*Sitte tuon ison korvat ylettyvät taivaaseen ja ne LENTÄVÄT!*” – Positiivinen erilaisuus

Positiivisen erilaisuuden pääkategoria sisältää satuja, joissa isokorvaisimman pupun korvat nähdään jollain tavalla erityisinä, yliluonnollisina tai kadehdittavana ominaisuutena. Tarinoille on yhteistä se, että ne ovat kirjoitettu positiiviseen humoristiseen sävyyn ja se, että isokorvaisin pupu mielletään erilaisena, mutta kuitenkin positiivisessa merkityksessä.

5.3.1 Isot korvat nähdään erityisenä/yliluonnollisena ominaisuutena

Yksi pupu ja ihmeelliset korvat

Sepastian: *Olipa kerran neljä pupua ne olivat kaikki veljeksiä, mutta yksi pupu oli erilainen.*

Enni: *Sillä oli isot korvat ja se loikki isompia pomppuja kuin muut. Ja ...*

Sepastian: *Ja yhdessä päivänä yhdellä pupulla pienentyi korvat ja sen pomput pienentyivät myös.*

Enni: *Yhtäkkiä korvat joka päivä, kun hän heräsi ne isonivat, ja sitten kun hän meni nukkumaan, ne taas pienenivät. Koko ajan ylös alas, ylös alas, ylös alas, ylös alas hihihhi.*

Sepastian: *Sen pituinen se.*

Sepastian ja Enni

Lasten saduissa tapahtuu paljon (Karlsson, 2014, 182). Sepastianin ja Ennin sadussa jo otsikosta “Yksi pupu ja ihmeelliset korvat” tulee esiin korvien erityisyys. Isokorvaisin pupu mielletään erilaiseksi, mutta hän osaakin isojen korviensa ansiosta pomppia suurempia pomppuja kuin muut puput. Kun hänen korvat pienentyivät, pienenivät myös hänen pompunsa. Lopulta satu päättyy siihen, että korvat olivat aina päivisin pitkät ja öisin lyhyet.

“... Prinsessa ruusunen: *Varo ettet tipaha rotkoon. [Pupu, jolla on pitkät korvat]*

Enni: *Rotkoon? Ei tässä kyllä mitään rotkoa näy! [tyttöjä naurattaa]*

(Mitä sitte tapahtuu?)

Enni: *Yksi niistä tippui sinne rotkoon.*

(Kuka se on, tippu niistä?)

Enni: *öö, tuo [pupu jolla on pitkät korvat], hei mä keksin vielä jotain muuta!*

Enni: *Että, niin se pääsee ylös sen isoilla, puuhun asti ylettyvillä korvilla sieltä rotkosta pois.*

“... Enni: Sitten ne menevät sinne puun alle. [Tytöt sanovat lopun yhteen ääneen]

Ripisee, ropisee hohteessa himmeän luun! [Tytöt laulavat yhdessä]

Prinsessa ruusunen: Ja ne voi alkaa rimpuilemaan.

Enni: Rimpuilemaan!

Enni: Kiipeääkö ne sinne puuhun ja sitte tuon ison korvat ylettyvät taivaaseen ja ne LENTÄVÄT!...”

“Rotkoon hyppää”, Prinsessa ruusunen ja Enni

Prinsessa Ruusunen ja Ennin sadussa “Rotkoon hyppää” isokorvaisimmalle pupulle annetaan myös erityisiä ominaisuuksia. Isokorvaisin pupu tipahtaa rotkoon, mutta pääseekin kiipeämään sieltä ylös pitkien korviensa ansiosta. Myöhemmin sadussa puput kiipeävät puuhun, josta isokorvaisimman pupun korvat ylettyvät taivaaseen saakka ja korviensa ansiosta pupu osaa myös lentää. Tarinoista voi aistia lasten keskinäistä huumoria. Lasten huumoriin liittyvissä kertomuksissa voidaan huomata ristiriitaisten, yllättävien ja absurdien tilanteiden tuottamista ja arvostamista (Puroila et al., 2016, 73). Lapset saattavat asettaa asioita pääläelleen ja vastustaa totuttuja ajatusmalleja ja käytäntöjä huumorin keinoin. Huumorilla on tärkeä osuus lasten kertomuksissa, eikä aikuinen sitä yleensä huomaa, ellei pysähdy kuuntelemaan, miten lapset itse reagoivat kertomiinsa satuihin. (Karlsson, 2014, 182.)

“... Minni: Olipa kerran neljä pupua. Yhdellä niistä oli pitkät korvat.

Roosa: Muilla oli niin pienet korvat. He olivat kateellisia kaverilleen, koska hänellä oli niin isot, isot korvat. ...”

“Neljä pupua”, Minni ja Roosa

Minnin ja Roosan tarinassa “Neljä pupua” toiset puput ovat kateellisia isokorvaiselle pupulle hänen pitkistä korvistaan, sillä muilla pupuilla oli “niin pienet korvat”. Minnin ja Roosan tarinassa isokorvaisen pupun “normaalista” poikkeavat korvat nähdäänkin poikkeuksellisen hyvänä ominaisuutena, joista toiset puput ovat kateellisia. Kateus kohdistuu aina haluttuihin ominaisuuksiin, joita jollakin toisella on. Kateus sekoittaa hyvän ja pahan. Hyvästä tulee paha, kun sitä kadehditaan ja pahasta hyvä, koska sitä ei kadehdita. (Gericke, 2006, 74.) Näin ollen isojen korvien kadehtiminen on hieman ristiriitaista ollen sekä hyvää että pahaa. Erilaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna pidemmät korvat nähdään kuitenkin positiivisena, haluttuna ominaisuutena. Myös kahdessa muussa edellä olevassa tarinassa

pupun pidemmät korvat muodostuvat pupulle myönteiseksi ominaisuudeksi ja voimavaraksi, sillä hän kykenee niiden ansiosta suoriutumaan sellaisista asioista, joista ei ilman pitkiä korvia pystyisi suoriutumaan. Nämä kyseiset kolme satua olivat aineistostamme löytyvät positiivista erilaisuutta sisältävät sadut, joissa isot korvat nähtiin joko erityisenä tai yli-luonnollisena ominaisuutena.

6 Tutkimuksen arviointia

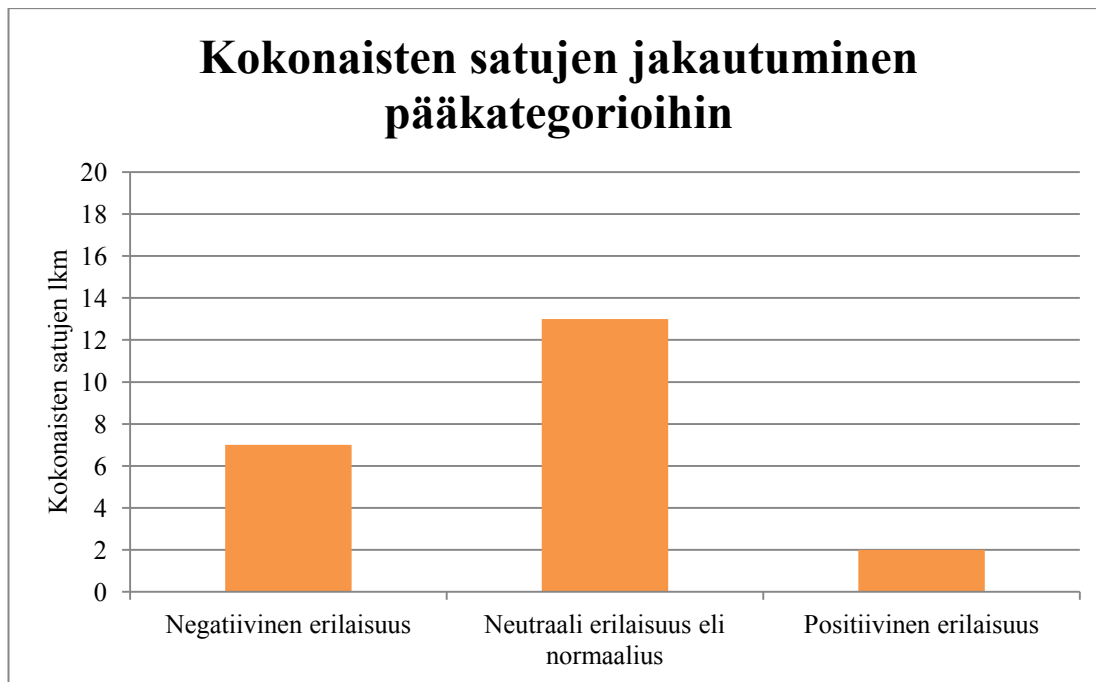
“Sen pituinen se. Lopputoppu.”

Tässä kappaleessa vedämme yhteen tutkimuksemme tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset. Lisäksi arvioimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi pohdimme tutkimustamme kokonaisuutena sekä mahdollisia jatkotutkimusideoita.

6.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

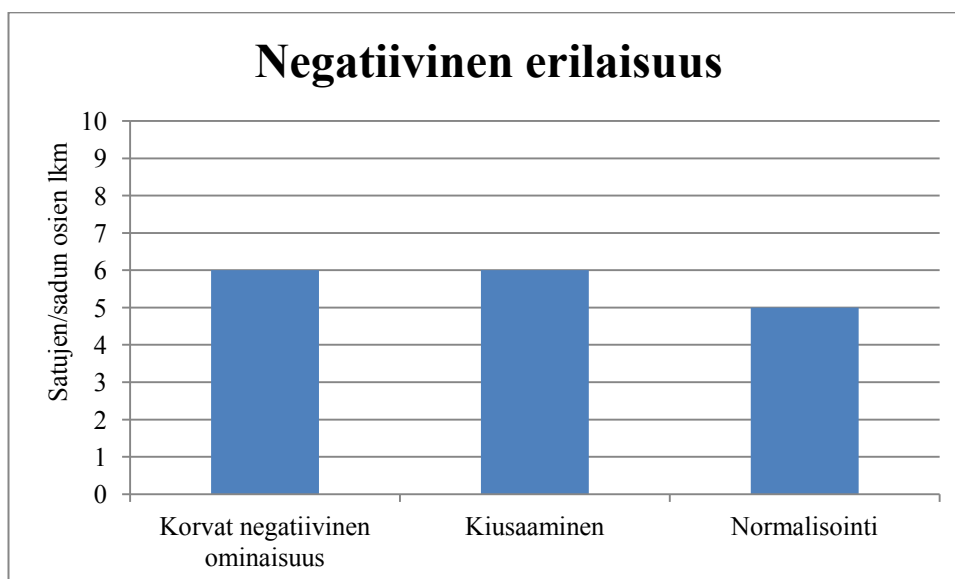
Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, käsittelevätkö lapset saduissaan erilaisuutta ja jos käsittelevät, miten he sen tuovat esille. Lisäksi tutkimme soveltuuko sadutusmenetelmä aineistonkeruumenetelmäksi tutkittaessa erilaisuuden teemaa esikouluikäisten lasten parissa. Tutkimustuloksemme osoittavat että lapset yleensä käsittelevät erilaisuutta saduissaan. Jos erilaisuutta käsitellään, se tuodaan esille negatiivisena, neutraalina tai positiivisena. Tutkimusaineistomme 26 sadusta 5–7 satua oli sellaisia, joissa erilaisuutta ei tuoda esiin ollenkaan. Sadutusmenetelmän avulla saimme kerättyä tutkimuksemme aiheen kannalta laajan ja monipuolisen tutkimusaineiston, joten voimme todeta sadutusmenetelmän olleen hyvä aineistonkeruumenetelmä tutkittaessa erilaisuuden teemaa pienten lasten parissa.

Esittelemme tulokset pylväsdiagrammien avulla. Tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida, että yksi satu on voinut jakautua usean eri pää- tai alakategorian alle. Diagrammeissa yksi yksikkö voi vastata joko kokonaista satua tai sadun osaa. Sadun osalla tarkoitamme sellaista sadun katkelmaa, joka ei ole kokonainen satu. Nämä katkelmat ovat pituudeltaan vaihtelevia. Ensimmäisessä pylväsdiagrammissa on kuitenkin esitetty vain kokonaiset sadut ja se, kuinka ne ovat jakautuneet kolmeen eri pääkategoriaan. Tutkimuksemme kokonaistulokset perustuvat alla olevassa diagrammissa (Kuvio 6.) näkyvään jaotteluun eli siihen, kuinka kokonaiset sadut ovat jakautuneet kolmen eri pääkategorian alle. Koska sadut voivat sisältää eri teemoja (esim. kiusaaminen, normalisointi jne.), olemme tarkastelleet kokonaisten satujen lisäksi myös satujen osia ja niiden jakautumista pääkategorioiden sisällä.



Kuvio 6. Kokonaisten satujen jakautuminen eri pääkategorioihin.

Edellä olevassa kuviossa (Kuvio 6.) näkyy, kuinka paljon kokonaisia satuja kukin pääkategoria sisältää. Tässä jaottelussa jokainen satu voi sisältyä vain yhden pääkategorian alle. Tämän kaltainen tarkastelu on oleellinen, koska yksi satu voi sisältää monta sadun osaa, jotka voivat sisältyä saman pääkategorian alle, mikä voi taas vääristää tutkimuksemme kokonaistuloksia. Aineistomme 26 sadusta neljä oli sellaisia, jotka sijoittuivat kahteen eri pääkategoriaan, jonka vuoksi niitä ei tässä diagrammissa ole esitetty.



Kuvio 7. Satujen/sadun osien jakautuminen negatiivisen erilaisuuden pääkategoriaan.

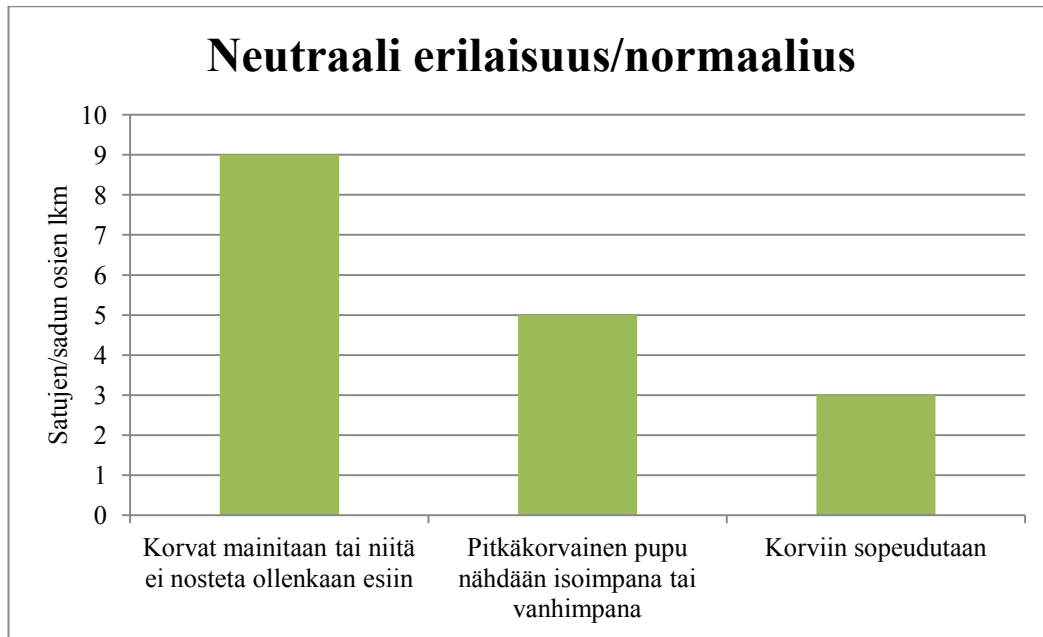
Ensimmäinen pääkategoria on negatiivinen erilaisuus, jonka alle lukeutuu kolme alakategoriaa. Kaikki alakategoriat muodostuivat lähes yhtä suuriksi. Negatiivinen erilaisuus on toiseksi suurin pääkategoria, joka sisältää yhteensä seitsemän kokonaista satua, ja kymmenen sadun osaa. Rastaan (2002, 13) mukaan pienten tai kovin nuorten lasten todellisuudelle ei ole ominaista se, että erilaisuus koettaisiin positiivisena pääomana. Tutkimustuloksemme tukevat tätä ajatusta negatiivisen erilaisuuden ollessa merkittävän suuri pääkategoria.

Yleistä tämän pääkategorian saduille oli se, että erilaiseksi leimattu yksilö (isokorvaisin pupu) koki syrjintää ja kiusaamista. Lisäksi erilaisuus nähtiin negatiivisena ja häiritsevänä ominaisuutena, joka oli esteenä tasavertaiselle osallistumiselle, ja joka haluttiin jollain tavalla normalisoida. Mouzourou (2008, 43, 182) on tutkinut nuorten lasten ymmärrystä vammaisia ikätovereitaan kohtaan. Tutkimukseen osallistui 64 lasta, jotka olivat iältään 3–11-vuotiaita. Tutkimustulokset osoittavat, että ”erilaisuus” näytti olevan esteenä samaistumiselle vammaisiin ikätovereihin ystävinä sekä vuorovaikutukselle heidän kanssaan. Lisäksi ne lapset, joiden vammaisuus näkyi ulospäin ja jotka käyttäytyivät eri tavalla, jäivät leikkien, pelien ja monien muiden toimintojen ulkopuolelle. Ne lapset, joiden vammaisuus ei näkynyt ulospäin, tulivat useammin valituiksi mukaan toimintaan.

Erilaisuus negatiivisena ominaisuutena nousi erityisen vahvana esille kiusaamisen alakategoriassa. Kirves ja Sajaniemi (2012, 395) ovat tutkineet suomalaisissa päiväkodeissa ilmevä kiusaamista. Tutkimuksen mukaan 3–6-vuotiaista päiväkodin lapsista 12,6 % olivat suoraan osallisina kiusaamisessa. Keskimäärin kussakin päivähoitoryhmässä kiusaajia oli 1,3. Huomattavaa on se, että 39,1 % kiusatuista oli lapsia, joilla oli erityisen tuen tarpeita. Usein kiusaamisen syyksi mainitaan jokin havaittu erilaisuus (Rastas, 2002, 6). Hamaruksen ja Kaikkosen (2007, 230) tutkimuksessa, jossa on tutkittu koulukiusaamisen syntymistä ja kehittymistä koulu- ja luokkayhteisössä, kiusatun erilaisuuteen liittyvät seikat olivat nuorten kulttuurissa kielteisiä ominaisuuksia ja vastaavasti niiden vastakohtat olivat kulttuurisesti arvostettuja ja tavoiteltavia. Aineistossamme kiusaaminen kohdistui aina erilaisena nähtyyn yksilöön (isokorvaisin pupu). Tästä voimme päätellä, että ulospäin näkyvä erilaisuus altistaa kiusaamisen kohteeksi joutumiselle.

Negatiivinen erilaisuus -kategorian kautta erilaisuus näyttäytyy ominaisuutena, jota ei hyväksytä. Tarinoissa erilaisuus muodosti yksilölle (isokorvaisin pupu) toimintarajoitteita, oli

syynä kiusaamiselle sekä syrjinnälle, tai se haluttiin poistaa. Näissä tarinoissa samanlaisuus nähtiin päinvastoin positiivisena asiana.



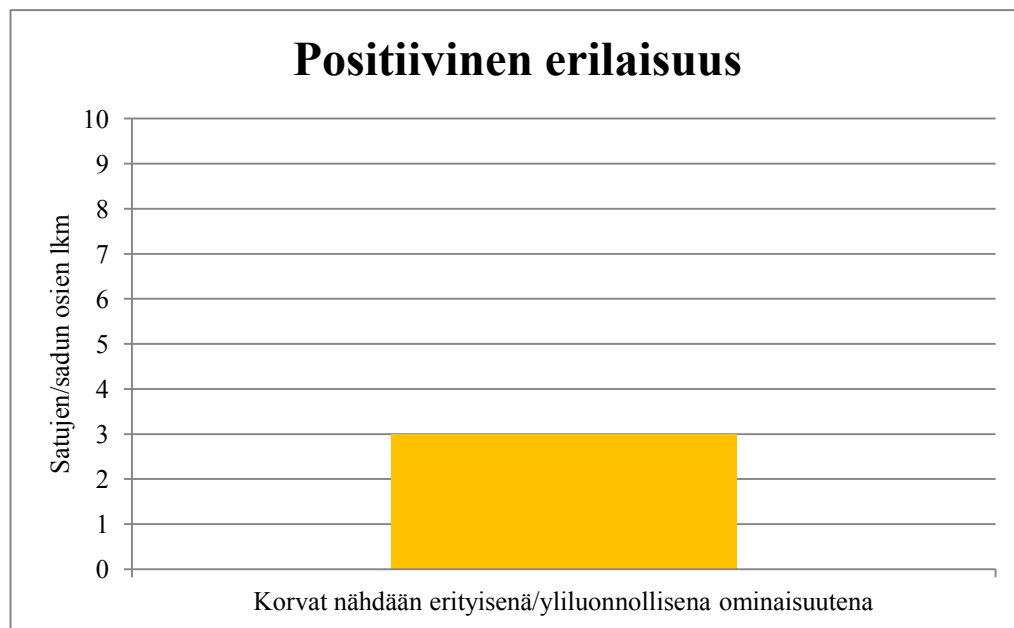
Kuvio 8. Satujen/sadun osien jakautuminen neutraalin erilaisuuden/normaaliuden pääkategoriaan.

Neutraalin erilaisuuden/normaaliuden pääkategoriaan kuuluu yhteensä 13 kokonaista satua ja neljä sadun osaa, jolloin tästä kategoriasta muodostui suurin pääkategoria. “Korvat mainitaan tai niitä ei nosteta ollenkaan esiin” oli koko tutkimusaineistosta muodostunut suurin yksittäinen kategoria, sillä se sisälsi jopa yhdeksän satua. Näistä yhdeksästä sadusta kahdessa seikkailivat hahmoina lisäksi isä- ja äitipupu, mutta tarinoista ei kuitenkaan käy ilmi, onko kumpikaan heistä isokorvaisin pupu. Tämän vuoksi tarinat ovat luokiteltuina tähän kategoriaan. Jos nämä kaksi satua sijoitettaisiin äiti/isä -kategoriaan, nämä kaksi kategoriaa olisivat yhtä suuret.

Kun päiväkotikäisten lasten asenteita erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan tutkittiin, tärkein tutkimustulos oli se, että lapset olivat hyväksyviä tuen tarpeessa olevia lapsia kohtaan. Tutkimukseen osallistui 196 lasta. (Nikolarazi et al., 2005, 101, 114.) Edellä mainitusta tutkimuksesta ei käynyt ilmi, minkä ikäisiä lapsia tutkittiin. Koska tutkimus on tehty Kreikassa ja Yhdysvalloissa, voimme olettaa, että lapset ovat olleet alle viisi vuotiaita. Nikolarazi ja De Reybekiel (2001, 167, 177) ovat tutkineet myös Kreikkalaisten ja Iso-Britannialaisten 5–6 luokkalaisten asenteita sokeita, kuuroja ja pyörätuolia käyttäviä ikätovereitaan kohtaan. Tulokset osoittivat, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla

(463) oli positiivinen asenne sokeita, kuuroja ja pyörätuolia käyttäviä lapsia kohtaan. Positiivinen asenne näyttäytyi kuitenkin vain sosiaalisena ja emotionaalisena huolena, kun lapset eivät taas olleet halukkaita muodostamaan lähempiä ystävyyssuhteita heidän kanssaan. Tämän kaltaiset tulokset viittaavat siihen, että lasten hyväksyntä olisi pinnallista. Vaikka lapsilla olisikin negatiivisia asenteita, heitä ehkä hävettää myöntää sitä ja siksi he mieluummin ilmaisevat sosiaalisesti hyväksytyjä asenteita erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan.

Edellä mainitut tutkimustulokset antavat aihetta pohdinnalle siitä, miten lasten ikä vaikuttaa heidän asenteisiinsa. Voisiko olla niin, että mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vähemmän heille on muodostunut negatiivisia asenteita erilaisuutta kohtaan? Täytyy kuitenkin muistaa, että tämä on hyvin yksioollista ja siihen vaikuttaa myös vahvasti ympäristö, jossa lapset elävät.



Kuvio 9. Satujen/sadun osien jakautuminen positiivisen erilaisuuden pääkategoriaan.

Positiivisen erilaisuuden kategoriaan sijoittuu kaksi kokonaista satua ja yksi sadun osa. Näin ollen tämä pääkategoria on pienin. Tämä kategoria sisältää selvästi vähemmän satuja kuin negatiivisen erilaisuuden kategoria, joka jälleen tukee Rastaan (2002) ajatusta siitä, että lapset eivät miellä erilaisuutta haluttavana ominaisuutena. (Rastas, 2002, 13).

Salmisen (2005, 227) mukaan lapsi käyttää mielikuvitusta ajattelun tavoin ongelmatilanteissa silloin, kun hän etsii uusia ratkaisuja. Mielikuvituksen tarve kasvaa sen mukaan, kuinka epämääräinen ratkaistava tilanne on. Mielikuvitus auttaa myös sellaisissa ongelma-

tilanteissa, joissa alkutiedot ovat puutteellisia. Tutkimuksessamme lapset eivät saaneet sadutuskuvan lisäksi mitään muita alkutietoja (ks. luku 4). Tällainen lapsen mielikuvituksen toiminta voi olla yksi selitys sille, miksi lasten saduissa oli yliluonnollisia piirteitä.

Aineistossamme positiivinen erilaisuus ilmenee yliluonnollisuutena ja erityisenä, haluttuna ominaisuutena. Lisäksi saduissa oli havaittavissa vahvasti lasten keskinäistä huumoria ja hilpeyttä. Vaikka lasten huomio kiinnittyikin erilaisena pidettyyn ominaisuuteen, se tuotiin saduissa esille positiivisena.

Tutkimuksessamme suurin kategoria oli neutraali suhtautuminen erilaisuuteen, mutta negatiiviseen erilaisuuteen lukeutuvissa saduissa negatiivisuus erilaisuutta kohtaan oli ajoittain hyvin voimakasta. Tämän vuoksi on hyvä pohtia sitä, millaisilla keinoilla voitaisiin vaikuttaa myönteisesti lasten asenteisiin erilaisuutta kohtaan. Tutkimukset osoittavat, että inkluusiivisessa luokassa/päiväkotiryhmässä olleet lapset ovat hyväksyvämpiä tuen tarpeessa olevia ikätovereitaan kohtaan (Nikolaraizi et al., 2005, 116). Ruijsin ja Peetsman mukaan inkluusiivisessa luokassa olevat lapset ovat positiivisempia erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia kohtaan, mutta kuitenkin vähemmän positiivisia kuin ikätovereitaan kohtaan, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta (Ruijs & Peetsma, 2009, 77).

Hurst ym. (2012, 879) tutkivat, voiko toimintarajoite-simulaattorin avulla lisätä 7–9-vuotiaiden lasten hyväksyvää käytöstä vammaisia ikätovereitaan kohtaan. Toimintarajoite-simulaattorin avulla kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset pääsivät kokeilemaan, mitä haasteita lapset, joilla on fyysisiä rajoitteita, näkörajoitteita, kuulorajoitteita ja älyllisiä rajoitteita kohtaavat päivittäin. Tutkimus osoitti, että simulaation jälkeen lasten hyväksyntä vammaisuutta kohtaan oli noussut. Kun lapset saivat tietoa ja kokemuksia vammaisuudesta, se paransi heidän asenteitaan vammaisia ihmisiä kohtaan sekä lisäsi hyväksyntää.

Inkluusio on tarpeellinen ja arvokas toimintamalli ja sen avulla voidaan vaikuttaa asenteisiin erilaisuutta kohtaan, mutta lisäksi lapset tarvitsevat tietoa ja konkreettisia kokemuksia erilaisuudesta. Tämä auttaisi lapsia asettumaan erilaisina koettujen lasten asemaan ja lisäisi myös ymmärrystä heidän kohtaamistaan haasteista ja ongelmista. Tutkimuksessamme lapset eivät tienneet, miksi yhdellä pupulla oli pidemmät korvat kuin muilla. Ehkä tämä tosiasia oli syynä voimakkaisiin negatiivisiin reaktioihin isokorvaisinta pupua kohtaan sekä tarpeeseen normalisoida tämä poikkeava fyysinen ominaisuus.

Päiväkodit ja koulut toimivat yhteiskunnan mikromaailmoina. Ne edustavat kulttuurien myönteisiä ja kielteisiä piirteitä, asioiden tärkeysjärjestystä, toimintatapoja ja arvoja. Ainekset tietojen ja taitojen harjoittamiseen sekä asenteiden muodostamiseen karttavat jo pienestä pitäen, ja tässä päiväkotit ja koulut ovat hyvin suuressa roolissa. (Viitala, 2008, 68.) Mouzouroun (2008) tutkimus osoittaa, että opettajilla voi olla merkittävä vaikutus omassa luokassaan niiden oppilaiden statukseen, joilla on toimintarajoitteita (Mouzourou, 2008, 188). Kasvattajina meidän tulee tiedostaa omat asenteemme erilaisuutta kohtaan ja pohtia sitä, miten ne näyttäytyvät lapsille. Erilaisuus ei saisi olla tabu, vaan erilaisuuden tulisi olla ”normaali” asia, jota voidaan käsitellä avoimesti. Lasten pitäisi antaa esittää kysymyksiä ja saada niihin oikeita vastauksia, koska tieto erilaisuudesta helpottaa sen ymmärtämistä.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Olemme pyrkineet tutkimusta tehdessämme noudattamaan tutkimuseettisesti hyvän tieteilisen käytännön keskeisiä lähtökohtia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6–7). Yleinen harhaluulo on, että eettisyyttä tulisi miettiä vain aineiston keruun kohdalla. Eettisiä seikkoja tulee kuitenkin miettiä kaikissa tutkimuksen vaiheissa: ennen tutkimuksen suorittamista, kun tutkimusta aletaan suorittaa, aineiston keruussa, aineiston analysoinnissa, aineiston raportoinnissa ja tutkimuksen julkaisussa. (Creswell, 2013, 56–59.) Meidän on tullut miettiä tutkielmamme eettisiä kysymyksiä tarkoin, sillä tutkimuksen kohteena ovat lapset (Karlsson, 2012, 47). Kun tutkimusta tehdään lasten kanssa, on tärkeää, että tutkijan menetit ja eettiset lähtökohdat kunnioittavat lasten oikeuksia ja tuovat esiin lasten arvon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (James & James, 2012, 10).

Strandell (2010, 103–104) kirjoittaa artikkelissaan, että lapsitutkimus sisältää omia erityispiirteitään, mutta tästä huolimatta tulisi lähteä liikkeelle samoista periaatteista kuin muisakin tutkimuksissa, eikä lähtökohtaisesti tehdä mitään eroa aikuisten ja lasten välille. Tutkijan tulee kuitenkin ottaa huomioon lapsen ja aikuisen välillä vallitseva valta- ja auktoriteettisuhde, sillä lapset ovat aikuisten kasvatuksen, huolenpidon ja kontrollin kohteina. Tutkimustyön valinnoista ja ratkaisuksista jokainen kantaa vastuunsa itse (Kuula, 2011, 21).

Aineiston keruu on vaihe, jossa lapsitutkimusta tekevät tutkijat joutuvat miettimään eettisiä seikkoja tarkoin, sillä tässä vaiheessa tutkijat kohtaavat tutkittavansa, eli lapset konkreettisesti (Strandell, 2010, 94). Tutkimuksen alussa tulee ratkaista, miten lapselle kerrotaan ymmärrettävästi tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta ja mitä kaikkea tutkimuksesta tulisi

heille kertoa. Lisäksi tulee pohtia, missä muodossa tutkimuslupa lapsilta ja vanhemmilta pyydetään. (Karlsson, 2012, 47.) Kuten jo aiemmin (ks. luku 4) tutkimuksessamme kerroimme, pidimme lapsille ennen sadutusten alkamista pienen tuokion, jossa kerroimme heille sadutuksesta ja pohdimme, mitä tutkimuksen tekeminen tarkoittaa. Lisäksi kerroimme heille tutkimuslupalapuista, jotka jaoimme heille kotiin samana päivänä. Tutkimusluvut pyysimme aikuisilta (liite 1) ja lapsilta (liite 2) kirjallisina.

Lapsille tulee suoda oikeus olla puhumatta, olla antamatta tietoa, olla ilmaisematta itseään ja olla osallistumatta (Eide & Winger, 2005, 77). Lapsilla tulee olla mahdollisuus muuttaa mielipidettään tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa, eikä kielteistä päätöstä tule painostuksen avulla yrittää muuttaa (Dockett, Einarsdóttir, & Perry, 2012, 252). Aineistoa kerätessämme eteemme tuli muutama tilanne, joissa lapsi oli aluksi halunnut osallistua tutkimukseen, mutta sadutushetkellä kieltäytyikin osallistumasta. Emme painostaneet lapsia osallistumaan, vaan sadutustilanteet olivat täysin vapaaehtoisia huolimatta siitä, mitä lapsi oli aiemmin osallistumisestaan päättänyt. Meille tuli myös vastaan tilanne, jossa lapsi oli omaan lupalappuun kirjannut kielteisen päätöksen osallistumisesta, mutta myöhemmin tuli pyytämään, olisiko vielä ollut mahdollista osallistua. Annoimme lasten pyörtää päätöksensä molempiin suuntiin, missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Lasten kehonkieli kertoo paljon heidän mieltymyksistään (Dockett et al., 2012, 251), mikä meidän on tullut ottaa huomioon aineistoa kerätessä. Lapsen suostumus tai suostumattomuus tutkimukseen on otettava huomioon koko tutkimuksen ajan, ja tämä näkyy myös muutoin kuin sanallisesti tai lupalappuun kirjoitettuna. Lapsen suostumus tai suostumattomuus voi näkyä lapsen olemuksessa, kurkottamisessa kohti, katseessa, vetäytymisessä, sanoissa, sanattomuudessa, innostumisessa tai ilahtumisena tekstistään. Viime kädessä lapsen suostumus tai suostumattomuus ovat tutkijan tulkintaa siitä, mitä lapsi tilanteesta ajattelee. (Viljamaa, 2012, 186.) Pyrimme siihen, että sadutustilanteet olisivat lapsille mahdollisimman mukavia ja stressittömiä. Tarkkailimme lasten olemuksia ja tilanteiden mukaan kysyimme lapsilta, haluavatko he vielä jatkaa kertomistaan. Jotta tilanteet eivät olisi olleet liian jännittäviä, lapset saivat itse päättää, haluavatko tulla kertomaan tarinaa yksin, pareittain vai kolmen hengen ryhmissä. Tutkimuksissa on todettu, että lapset sopeutuvat paremmin uusiin tilanteisiin, jos heillä on läsnä läheisiä leikkitovereita tai ystäviään (Kronqvist, 2001, 65).

Saduttaja voi pahimmillaan käyttää satuja vallan välineenä olemalla välinpitämätön, luke-malla sadun pilkallisesti naureskellen tai osoittamalla pettymyksensä tarinaa kohtaan. Myös äänenpainoilla tai ilmeillä saduttaja saattaa viestittää lapselle pettymyksensä hänen lyhyttä tai vaatimatonta tarinaansa kohtaan. (Karlsson, 2014, 274, 63.) Joillekin lapsille tilanne oli niin uusi ja jännittävä, että tarinan keksiminen ja sen kertominen ei ollut helppoa. Joidenkin lasten tarinat saattoivat pituudeltaan olla yhden tai muutaman lauseen mittaisia. Yritimme tällaisissa tilanteissa muutamien neutraalien kysymysten avulla helpottaa lasta kertomisen alkuun. Jos näin ei kuitenkaan käynyt, emme painostaneet lapsia, vaan kysyimme, haluaako lapsi lopettaa. Kiinnitimme saduttaessamme huomiota siihen, ettemme välittäisi lapsille minkäänlaisia negatiivisia tunteita heitä tai heidän tarinoitaan kohtaan, ja että olisimme yhtä iloisia ja yllättyneitä jokaisten hienoista tarinoista huolimatta siitä, minkä pituisia ne olivat. Jos lapsen satu jäi hyvin lyhyeksi, tutkijoina se hieman saattoi hetkellisesti harmittaa. Pyrimme kuitenkin tunnistamaan mahdolliset kielteiset tunteemme kussakin tilanteessa ja olemaan välittämättä niitä lapsille. Lapsiin suuntautuvien tutkimusten ylin ohje on lasten terveen kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen sekä ylläpitäminen. Lapsia on suojeltava kaikilta mahdollisilta haitoilta, joita tutkimuksesta voisi seurata. (Ruoppila, 1999, 29.)

Viljamaa (2012, 95) pohtii väitöskirjassaan lasten tarpeesta kertoa tarinoita suhteessa aikuisen tarpeeseen saada tietää. Tämän kaltaista ristiriitaa jouduimme mekin pohtimaan useaan otteeseen aineistonkeruun hetkellä. Kun aloimme kerätä aineistoamme saduttamalla, tiesimme millaista aineistoa haluamme kerätä, sillä sen olisi suunnitelmamme mukaan liityttävä jollain tavalla erilaisuuden teemaan. Tästä huolimatta meidän tuli kuitenkin olla hyvin avoimia lasten tarinoiden suhteen, sillä emme tienneet millaisia tarinoita he kuvasta kertoisivat. Ensimmäiset kuvakokeilut eivät onnistuneet, kuten olimme halunneet. Lapset innostuivat tarinan kerronnasta, mutta tulokseksi emme saaneet lainkaan teemaamme sopivia satuja. Annoimme lasten kuitenkin kertoa tarinoitaan keskeyttämättä heitä, vaikka huomasimme jo alussa, ettei kyseinen kuva toiminutkaan. Uusia kuvia kokeilemalla jouduimme useaan kertaan pohtimaan, millaisia tarinoita oikein haluamme lasten kertovan? Jos erilaisuutta ei mainita lainkaan, onko kyse siitä, että kuva ei ole tarpeeksi luotettava kuvatessaan erilaisuutta vai eivätkö lapset vain huomioi kuvassa näkyvää erilaisuutta? Omat ennako-oletukset ja odotukset satuja kohtaan tuli tietoisesti pitää taka-alalla ja myös muistutella itseämme niistä, jotta ne eivät vaikuttaisi liikaa omiin pyrkimyksiimme aineistonkeruun hetkellä. Tutkijan tehtävänä on tiedostaa omat uskomuksensa ja asenteensa sekä

toimia sen mukaisesti, etteivät ne liiaksi vaikuttaisi tutkimukseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24).

Lasten tarinoiden kirjoittaminen samalla, kun he niitä kertoivat, oli selvästi liian hidasta, joten nauhurin läsnäolo oli välttämätön. Jotkut lapset kuitenkin aluksi jännittivät nauhurin läsnäoloa. Tämän vuoksi ennen tarinan kertomista lapset saivat halutessaan kokeilla ja tutustua sanelukoneeseen nauhoittamalla siihen omaa ääntään, jotta sen läsnäolo ei tuntuisi enää niin jännittävältä. Saatoimme yhdessä myös piilottaa sanelukoneen näkyviltä tarinan kertomisen ajaksi, jotta se ei olisi muistuttamassa koko ajan lapsen edessä olemassaolollaan. Tutkimustietojen käsittelyssä avainkäsitteitä ovat *luottamuksellisuus* ja *anonymiteetti* (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 23). Olemme huolehtineet, että tutkimuksemme osallistuvat päiväkodit, henkilökunta ja lapset pysyvät salassa. Tarinoiden litteroinnin jälkeen tuhosimme äänitallenteet nauhurilta ja poistimme lasten oikeat nimet korvaten ne lasten itse keksimillään salanimillä. Salanimistä, lasten kertomista tarinoista tai muualta tekstistä ei pysty päättämään lasten henkilöllisyyttä, henkilökuntaa eikä päiväkoiteja, joissa he tutkimusaineistoa kerätessämme ovat olleet. Säilytimme lasten tarinat kirjoitetussa muodossa kuitenkin mahdollista myöhempää tutkimustarkoitusta varten itsellämme. Litteroinnin jälkeen lähetimme jokaiseen päiväkotiryhmään kyseisen ryhmän lasten sadut kirjallisessa muodossa, jolloin jokainen lapsi sai myös muistokseen oman tarinansa.

Lasten tarinat kirjoitimme juuri sellaiseen muotoon, kun ne on meille kerrottu. Aikuisen ei tule muuttaa tai korjata ”virheitä”, sillä lapsen puheopetus, opastaminen tai muu korjaava toiminta tapahtuu toisissa tilanteissa (Karlsson, 2014, 41). Arvostamme lasten kertomuksia juuri sellaisenaan, kun ne meille on kerrottu huolimatta äännevirheistä tai sanoista, joiden tarkoitusta emme jälkikäteen välttämättä edes itse ymmärtäneet. Tällä tavoin lasten tarinat ovat täydellisiä, heidän itsensä näköisiä. Kun aineiston tekninen toimivuus on tarkistettu, aineistosta on poistettava kaikki suorat tunnistukset, joista henkilöt voidaan tunnistaa (Kuula, 2011, 214).

Narratiivisessa tutkimuksessa pidetään eettisesti arvokkaana sitä, että tutkimus kunnioittaa ihmistä, antaen hänelle mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellään. Oman tarinan kertominen koetaan usein terapeutiksi ja palkitsevaksi. Menetelmässä on kuitenkin myös eettisiä ongelmia. Ongelmia voi esimerkiksi tuottaa se, että tarinankerronta voi viedä ihmisiä mennessään ja saada heidät paljastamaan asioita, joita he eivät ole aiemmin muille kertoneet, vaikka tutkimuksen yksityiskohdista olisikin informoitu ennen tutkittavien suos-

tumusta. Lopulta henkilö saattaa hahmona olla hyvinkin tunnistettava tarinastaan, vaikka nimet ja tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat olisikin muutettu. (Hänninen, 2010, 174.) Sadutusmenetelmä on hyvin intiimi, mutta ei kuitenkaan paljastava, eikä täten loukkaava toimintatapa, sillä kerronta liikkuu tarinan ja sadun maailmassa lapsen ehdoilla (Karlsson, 2014, 180). Sadutus on menetelmänä hyvin lapsilähtöinen ja satujen kertominen on lapsille ominainen tapa toimia. Menetelmä antaa lapselle mahdollisuuden ilmaista itseään omalla tavallaan satujen kautta, joiden totuudenmukaisuudesta emme voi kuitenkaan olla koskaan varmoja.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa yleisesti käytetyt termit ovat *reliabiliteetti* ja *validiteetti*. Kun tutkimuksen tulokset ovat toistettavissa, voidaan puhua tutkimuksen olevan reliaabeli. Validius taas tarkoittaa sitä, että tutkimusmenetelmät ovat mitanneet juuri sitä, mitä niiden on ollut tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 231.) Arvioitaessa kerronnallisen tutkimuksen laatua ja tutkimustulosten luotettavuutta perinteisiä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä on alettu kyseenalaistaa (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen, 2012, 5–6). Narratiivinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta, joka kohdistuu ihmisen muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen. Tällöin on mahdotonta erotella tutkijaa todellisuudesta erilliseksi olennoksi. Tämä ominaisuus narratiivisessa tutkimuksessa pudottaa pohjan tutkimuksen perinteisiltä käsitteiltä validiteetti ja reliabiliteetti, jotka edellyttävät sitä, että tutkija voidaan nähdä erikseen tietävänä subjektina, joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta. (Heikkinen, 2015, 163.)

Heikkinen ym. (2012, 8, 18) ovat artikkelissaan esitelleet viisi periaatetta, joilla tutkimuksen luotettavuutta olisi relevantimpaa arvioida. Esimerkiksi tutkimusprosessin läpinäkyvyys ja eettisyyden pohtiminen ovat toimivimpia arvioinnin näkökulmia, kun kyseessä on kerronnallinen tutkimus. Jotta lukija pystyisi tekstin perusteella seuraamaan tutkijan ajatuksia, tutkimusprosessista tulisi kirjoittaa läpinäkyvästi. Tutkija pystyy silloin välittämään lukijalle omia ajatuksiaan, tunteitaan ja valintojaan, sekä herättämään tutkimuksensa eloon. Lisäksi tällä tavoin mahdollistuu eettisten kysymysten huomioimisen arvioiminen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 23, 31.)

Kerronnallisen tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteerinä on myös usein mainittu todentuntu. Heikkinen (2001, 24, 25) määrittelee väitöskirjassaan todentunnon seuraavasti:

“Todentuntu on jotain sellaista, joka tuo tarinan lukijan tai kuulijan mieleen jotain sellaista, jota hän on itse elämässään kokenut. Oleellista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan.” Todentuntu ei siis perustu väitelauseisiin eikä perusteluihin vaan siihen, että lukija pystyy eläytymään kertomuksiin omien kokemuksiensa kautta. Läpinäkyvyyttä, etiikkaa ja todentuntua olemme pyrkineet tutkimuksessamme tuomaan esiin kirjoittamalla tutkimusprosessimme eri vaiheista mahdollisimman tarkasti. Tutkielmamme sisältää runsaasti katkelmia lasten kertomista tarinoista, joilla olemme tuoneet lasten omaa ääntä kuuluviin ja tätä kautta myös lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta (Puroila & Estola, 2012, 38).

Tutkimusaineiston keräämiseen liittyen haasteellisinta oli keksiä jokin keino, jonka avulla lapset saataisiin luotettavasti kertomaan tarinoita erilaisuuden teemaan liittyen ilman, että asetamme heille minkäänlaisia stereotypioita erilaisuudesta. Pitkän pohdinnan jälkeen päädyimme keräämään aineiston kuvan avulla. Vieraaksi ja erilaiseksi tunnistaminen tapahtuu useimmiten näkemisen kautta. Ulkonäöllä on hyvin suuri rooli erilaiseksi merkitsijänä. Mutta kuka tai ketkä nähdään erilaisina? Koska keho ja siinä näkyvät erot tulevat esille selvimmin, ovat ne otollinen paikka huomion kiinnittymiseen. (Rastas, 2002, 5–6.) Kehon ominaisuudet vaikuttavat siihen, ketä katsotaan, millaiseksi hänet nähdään ja kuka määrittää erilaiseksi. Katsetta ja tulkintaa suuntaavat lisäksi katsojan aiemmat kokemukset ja kohtaamiset, sekä niiden varaan rakentunut subjektiivinen kyky nähdä ja tulkita näkemäänsä. Tulkintaan vaikuttaa myös kohtaamista kehystävä maisema, muun muassa se, onko paikalla muitakin erilaisia, keitä nämä muut ovat ja miten katseen kohteena oleva on yhdistettävissä näihin. (Rastas, 2002, 10.)

Ongelmalliseksi voi nousta tutkijan asema suhteessa tutkittaviin, sillä tutkijan tulisi pyrkiä olemaan itse vaikuttamatta tutkittavien tuotettuun tietoon. Tämän vuoksi omaa tutkimustaan olisi hyvä tarkastella mahdollisimman objektiivisesti, puolueettoman sivustakatsojan näkökulmasta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24.) Ohjasimme lapset aiheadutuksen kautta kertomaan erilaisuudesta näyttämällä heille teemaan liittyvää kuvaa, mutta emme maininneet tai kertoneet heille kuvasta etukäteen mitään. Lasten kysymyksiin kuvaan liittyen pyrimme vastaamaan mahdollisimman neutraalisti ja mahdolliset omat kysymyksemme satuihin liittyen muotoilimme myös niin, että niissä ei ollut erilaisuuteen viittaavaa johdatusta ja lapsille itselleen jäi mahdollisimman paljon päätäntävaltaa oman tarinansa kertomisessa. Uskomme, että näiden käytäntöjen kautta olemme saaneet luotettavasti esiin lasten omaa ääntä, heidän omien tarinoidensa muodossa.

Lasten tarinoiden tulkitseminen oli aika ajoin aika haastavaa, sillä kaikista saduista ei aina käynyt selkeästi ilmi mihin kategoriaan/kategorioihin satu voisi kuulua. Seuraavassa Millan kertomassa sadussa tulee esille hyvin tämä ongelma, jonka kohtasimme välillä aineistoa analysoidessamme:

“Olipa kerran pupuja. Ja kolme pupua, ja yhdellä niistä oli kaikista pitimmät korvat. Kaikilla muilla oli pienet korvat ja se kun ärsytti muita. Muilla oli pienemmät korvat, muill... yhdellä oli isompi korva. Aurinko paistoi ja silloin aina kun he menivät nukkumaan isom, kaikista isoimmat korvat aina jäivät pystyyn. Sen pituinen se.”

Milla

Edellä olevan tarinan olemme sijoittaneet negatiiviseen erilaisuuteen kategoriaan. Tarina voisi kuulua myös positiivisen erilaisuuden kategoriaan, koska lause: *“Kaikilla muilla oli pienet korvat ja se kun ärsytti muita”* antaisi ymmärtää, että muita pupuja ärsytti se, että heillä oli pienemmät korvat kuin isokorvaisimmalla pupulla. Ehkä he olivat myös kateellisia ärsyyntyessään. Tarina loppuu hauskesti *“Aurinko paistoi ja silloin aina kun he menivät nukkumaan isom, kaikista isoimmat korvat aina jäivät pystyyn.”* Tässä pohdimme myös sitä tarkoittiko Milla, että korvien pystyyn jääminen oli positiivinen vai negatiivinen asia. Vaikka lause alkaakin hyvin positiivisesti *“aurinko paistoi..”*, se kuitenkin päättyy siihen, että korvat jäivät *“aina”* pystyyn, josta tulee hieman negatiivinen vaikutelma ja siksi päädyimme laskemaan tarinan negatiivista erilaisuutta sisältävien tarinoiden joukkoon, vaikka periaatteessa tarinasta olisi voinut tehdä myös täysin toiset päätelmät.

Positiivista on, että normaaliuden kategoriaan lukeutui peräti 13 kokonaista satua. Tulosta tulee kuitenkin tarkastella myös kriittisesti. Ovatko kuvissa esiintyneet puput mahdollisesti niin suloisia verrattuna vaikkapa ihmishahmoihin, jolloin erilaisuus on ollut sallittavampi ominaisuus kuin jossain toisessa kontekstissa olisi ollut? Toinen pohdittava seikka on se, että saduissa yleensäkin tapahtuu ylikuulannollisia asioita, mikä saattaisi myös selittää sen, että isot korvat eivät ole ihmetyttäneet lapsia niin paljon.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että olemme keränneet aineistomme itse. Tutkijaparina toimiminen on mahdollistanut sen, että olemme saaneet kerättyä niin laajan tutkimusaineiston ja että aineistoa on kerätty kahdelta eri paikkakunnalta. Aineistoa kerätessämme huomattava luotettavuuteen liittyvä seikka on ollut se, että aineisto on kerätty samankaltaisia periaatteita noudattaen. Olemme tehneet kaikki tutkimukseemme liittyvät päätökset yhteisesti ja pitäneet toisemme ajan tasalla jokaiseen tutkimuksen eri vaiheeseen liittyen.

6.4 Lopuksi

Alle kouluikäisten lasten ymmärrystä erilaisuudesta on tutkittu hyvin vähän, lisäksi tutkimuksemme kannalta olennaisia lähteitä löytyi niukasti. Lasten sadut tutkimusaineistona ovat myös melko harvinaisia. Nämä seikat osoittavat tutkimuksemme tärkeyden ja ainutlaatuisuuden. Erilaisuuden teeman tutkiminen on ollut haasteellista, mutta erittäin mielenkiintoista. Pidämme tutkimusaineistoamme hyvin arvokkaana ja ainutlaatuisena, koska se sisältää lasten itse tuottamaa tietoa.

Teimme tutkimuksemme yhdessä. Keräsimme aineistoa molemmat eri paikkakunnalta, mutta sovimme aineistonkeruuseen liittyvistä käytännön asioista yhdessä. Olemme kirjoittaneet tutkimustamme sekä yhdessä, että erikseen. Olemme jakaneet molemmille omia vastuualueita tutkimuksesta, mutta kuitenkin muokanneet ja pohtineet kaikkia osia yhteisesti. Vaikka asummekin eri paikkakunnilla, olemme olleet erittäin tiiviissä yhteydessä tutkimuksemme tiimoilta ja keskustelleet siitä lähes päivittäin. Olemme kokeneet yhdessä työskentelyn antoisana ja toisen tuki on auttanut pääsemään yli tutkimuksen haasteista. Tutkimusaiheemme on ollut vaikea ja erityisesti teoreettisen viitekehyksen rakentaminen on ollut haastava prosessi. Yhdessä meillä on ollut mahdollisuus tarkastella aiheitamme kriittisemmin ja monipuolisemmin.

Tutkimuksestamme voi johtaa useita eri jatkotutkimusaiheita. Mielenkiintoista olisi tutkia esimerkiksi:

1. Miten vielä nuoremmat päiväkotikäiset lapset tarttuvat erilaisuuden teemaan?
2. Miten kouluikäiset lapset tarttuvat erilaisuuden teemaan?
3. Miten aikuiset tarttuvat erilaisuuden teemaan?
4. Millaisia eroja eri-ikäisten ihmisten suhtautumisessa erilaisuuteen on?
5. Millaisia tarinoita lapset kertovat, jos sadutuskuvassa on ihmisiä?

Erilaisuutta pidetään arkana teemana, eikä sitä ole yleensä soveliasta korostaa. Erilaisuus on kuitenkin asia, joka herättää aikuisissa ja myös lapsissa usein paljon ajatuksia, jotka meidän kasvattajien olisi hyvä tiedostaa, jotta osaisimme käsitellä aihetta lasten kanssa. Lasten tarinat ja reflektiot heidän näkökulmastaan laittavat meidät välittömästi ajattelemaan ja reflektoimaan omia näkökulmiamme. Asiantuntijoina ja tutkijoina tarvitsemme tätä ymmärtääksemme lapsia ja heidän asemaansa. (Eide & Winger, 2005, 78.)

Tutkimusaineistomme koostuu tarinoista, joita lapset ovat kertoneet näkemästään kuvasta. Tarinoita ei voi pitää täysin totena eikä niistä voi tehdä liian pitkälle meneviä tulkintoja. Tarinoita ei voi yleistää suoraan ihmisiin ja ihmisten väliseen erilaisuuden teemaan. Tarinoista voimme kuitenkin nähdä, kuinka monin eri tavoin lapset ovat tulkinneet näyttämäämme kuvaa ja siinä esiintyvää erilaisuutta. Aihe selvästi puhututtaa ja mietityttää lapsia, joten tätä teemaa ja siihen liittyviä asioita on syytä pohtia lasten kanssa yhteisesti. Tutkimuksessamme huomattavaa on se, miten paljon lasten huomio kiinnittyi erilaisuutena näyttäytyvään ominaisuuteen ja kuinka voimakkaita negatiivisia käännteitä saduissa ilmeni. Vaikka negatiivisuus olikin ajoittain voimakasta, aineistomme koostuu suurimmilta osin neutraaliin erilaisuuteen/normaaliuteen liittyvistä saduista. Mukana on myös satuja, joissa tapahtuu käänne positiiviseen suuntaan eli käsitys erilaisuudesta muuttuu sadun aikana, ja sen tuomiin ongelmiin löydetäänkin ratkaisu. Ketun ja Suden tarina “Neljä pupua ja susi” sisältää mitä mainioimman positiivisen käänteen. Tässä tarinassa erilaisuuden tuomat haasteet selätetään oikein kunnolla ja satu jättää jälkeensä sopeutumisen, hyväksymisen ja onnellisen lopun tunnelmia. Sen vuoksi meidän onkin hyvä päättää tutkimusmatkamme juuri tähän satuun, joka kääntää suupielet ylöspäin ja antaa toivoa siitä, että ongelmat ovat ratkaistavissa ja onnellinen loppu saavutettavissa.

Neljä pupua ja susi

Susi: *Neljä pupua oli puun, puun juurella.*

Kettu: *Syömässä niityllä ruohoa.*

Susi: *Yhtäkkiä ne huomasivat, että susi oli lähestymässä*

Kettu: *Siksi ne menivät jäniksenreikään piiloon.*

Susi: *Mutta neljännellä niistä oli niin isot korvat, että se ei mahtunut jäniksen koloon.*

Kettu: *Hän loikki vahingossa suden luolaan, eikä huomannut sitä.*

Susi: *Ja sitten, ja sitten susi palasikin ja, ja huomasi pupun. Sitten hän aikoi syödä sen. Mutta pupu huomasi ennemmin kuin suden mut, ja sitten hän loikki suden luolasta pakoon.*

Kettu: *Mutta muut olivat vielä kolossa. Mutta hän itse niin kaivoi isomman kolon itelleen.*

Susi: *Ja sitten muutkin jänikset tulivat sinne asumaan.*

Kettu: *Ja elivät onnellisina elämänsä loppuun asti.*

Kettu ja Susi

Lähteet

- Adams St. Pierre, E. (2000). Post structural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515.
- Aerila, J.-A. & Rönkkö, M.-L. (2015). Integrating Literature with Craft in a Learning Process with Creative Elements. *Early Childhood Education Journal*, No. 43, 89–98.
- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 279–289.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusu vuori, J., & Tiittula, L. (Toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 145–188) Tampere: Vastapaino.
- Alsaker, F.D. & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. *New Directions For Youth Development*, No. 133, 15–28.
- Asokan, S., Surendran, S., Asokan, S., & Nuvvula, S. (2014). Relevance of Piaget's cognitive principles among 4–7 years old children: A descriptive cross-sectional study. *Journal of the Indian society of pedodontics and preventive dendency*. (Oct-Dec 2014), 292–6.
- Ball, E., & Nicolle, C. (2015). Changing What It Means to Be "Normal": A Grounded Theory Study of the Mobility Choices of People Who Are Blind or Have Low Vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(4), 291–301.
- Barney, K. (2012). Disability Simulations: Using the Social Model of Disability to Update an Experiential Educational Practice. *Schools; Urbana*, 27(1), 1-11.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. NAEYC: Washington DC.
- Bettelheim, B. (1992). *Satu jen lumous, merkitys ja arvo*. Helsinki: WSOY.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

- Buck, L. (1992). The myth of normality - Consequences for the diagnosis of abnormality and health. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 20(4), 251–262.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. California: Sage.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J., & Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 244–256.
- Dockett S, Einarsdottir J & Perry B (2009) Researching with children. Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7(3), 283–298.
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2013). Promoting children's informed assent in research participation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(7), 802–828.
- Dunn, D. S., & Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), 255–264.
- Dupre, J. (1998). Normal people. *Social Research*. 65(2), 221–248.
- Eide, B. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. Teoksessa: Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. (Toim.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. (s. 71–89). Bristol: Policy Press.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Elkind, D. (1974). *Lapset ja nuoret - Jean Piagetin kehityopsykologiaa*. (Engl. alkuteoksesta Children and Adolescents - Interpretive Essays on Jean Piaget, suom. Mirja Rutanen), Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*. New York: Freeman.

- Eriksson, S. (2008). *Erot, erilaisuus ja elinolot. Vammaisten arkielämä ja itsemäärääminen*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 3.
- Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin. Narratiiviselämänkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen P. & Ojala, M. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: ATENA
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. & Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36–45.
- Fricke, C. (2015). Questioning the Importance of Being Normal – An Inquiry into the Normative Constraints of Normality. *Journal of Value Inquiry*, 49(4), 691–713.
- Gericke, R. (2006). Working with a child's envy in the transference, *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 18(2), 73–78.
- Gillies-Rezo, S. & Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163–177.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children*. London: Sage.
- Haarni, Ilka. (2006). *Keskeneräistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa*. Stakes, Raportteja 6/2006.
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hall, S. (1999). Identiteetti. Teoksessa: Lehtonen, M. & Herkaman, J. (Suom. ja Toim.) *Identiteetti*. Vastapaino: Tampere.
- Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2007). Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38(3), 228–239.

- Harjula, M. (1996). *Vaillinaisuudella vaivatut. Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 149–167). Jyväskylä: PS.kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus - Todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 143–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L.T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20(1), 5–21.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, L. (2005). Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (Toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 117–160). Tampere: Vastapaino.
- Hurst, C., Corning, K. & Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), 873-883.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. (s. 158–183). Juva: PS-kustannus.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tut-*

kimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 160–178). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hämmäinen, S. & Mäki, S. (2009). Satu ilahduttaa päiväkotilasta. Teoksessa: S., Mäki & P., Arvola. (Toim.) *Tarina tukee lasta: Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan* 2. (s. 50–76). Helsinki: Duodecim.

Höistad, G. (2003). *Irti kiusaamisen kierteestä*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

ICF. *Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Helsinki: Stakes, Ohjeita ja luokituksia 4, 2004.

Ikonen, O. (1997). *Suvaitsevaisuus: erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ikonen, O. & Viinikainen, H. (1997). Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa: Ikonen, O. (Toim.) *Suvaitsevaisuus: erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. (s. 37–51). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

James, A., & James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. Los Angeles: Sage Publications.

Jukarainen, P., Syrjäläinen, E., Värri, V-M. (2012). Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua: valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus*, 43(3), 244–253.

Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (Toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 41–67). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Karlsson, L. (2014). *Sadutus: Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus

Karlsson, L. (2013). Storycrafting method - to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, (eISSN: 2301-2218), 1109–1117.

Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (Toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (Toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Karlsson, L. (2005). *Sadutus: Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2004). *Storycrafting with children – A key to listening and to sharing*. Saatavilla: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/english/publishing/Karlsson_Storycrafting_with_c_Semi.pdf [viitattu 14.9.2016]
- Karlsson, L., Levamo, T., & Siukonen, S. (2006). *Sinun, minun, meidän mango: Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa*. Helsinki: Taksvärkki.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä - kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (Toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 169–195). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 383–400.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. *Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa*. Kiusaamisen ehkäisy ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kivirauma, J. (2015). Johdanto. Teoksessa: Kivirauma, J. (Toim.) *Vammaisten elämä & elämänkerta. Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa*. (s. 6–16). Helsinki: Kynnys ry.
- Kivirauma, J. (2015). Vammaisuus ja koulutus sukupolvikokemuksena. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa: Kivirauma, J. (Toim.) *Vammaisten elämä & elämänkerta. Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa*. (s. 101–153). Helsinki: Kynnys ry.

- Kivirauma, J. (2007). Esipuhe. Teoksessa: Murto, P. (Toim.) *Uskallanko puhua? Kasvatuksellisella kuntoutuksella itsenäiseen toimintaan*. (s. I–IX). Oulu. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kivirauma, J. (2003). Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (Toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. (s. 203–215). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. (1987). *Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:120.
- Kohonen, E. (2011). Narratiivisuus - vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Menetelmäviidakon rai-vaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 196–205). JTO.
- Kotka, R. (2011). *Tarinat tunteiden tulkkina, toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotkavirta, J. (2016). Häpeästä ja itsetietoisuudesta. Teoksessa: Ahteensuu, M. (Toim.) *E Pluribus Unum Scripta in honorem Eerik Lagerspetz sexagesimum annum complentis*. (s. 83–98). University of Turku. Reports from the Department of Philosophy Vol. 35.
- Kronqvist, E-L. (2001). ”Ystävykset yhdessä” – vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa Hujala, E. (Toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. (s. 59–74). Jyväskylä: Gummerus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvernbekk, T., & Frimannsson, G. (2013). Narrative: A brief introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 571–573.
- Laaksonen, V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Kat-saus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus* 1/2012.
- Laine, K. (1998). Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29(5), 491–500.

- Laine, K. & Neitola, M. (2003). Päiväkoti-ikäisten lasten toverisuhdeongelmien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa: Mietula, R. & Outinen, H. (Toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset*. (s. 264–272). Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu, Osa 3/5.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimisessa. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (Toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 106–151). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Leimio, M. (2012). Maailma on kaikkien. Antropologisia näkökulmia vammaisuuteen. Teoksessa: Oikarinen, L. & Pölkki, H. *Näkökulmia vammaisuuteen*. Vammaisten maahanmuuttajien tukikeskus Hilma. Vammaisfoorumi ry.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. United states: Sage.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, Analysis and Interpretation*. Volume 47. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lähteenmäki, M. (2013). *Lapsi turvapaikanhakijana. Etnografisia näkökulmia vastaanotokeskuksen ja koulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa: Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (Toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 161–189). Tampere: Vastapaino.
- Morris, J. (2001). Impairment and disability: Constructing an ethics of care that promotes human rights. *Hypatia*, 16(4), 1–16.
- Mouzourou, C. (2009). *Same but different: Exploring young children's understandings about disability*. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2009.
- Mäki, S. & Arvola, P. (2009). Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa: Mäki, S. & Arvola, P. (Toim.) *Satu kantaa lasta: opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1*. (s. 22–44). Helsinki: Duodecim.
- Määttä, P. (1981). *Vammaiset – suuri vähemmistö. Mitä on hyvä tietää vammaisuudesta*. Jyväskylä: Gummerus.

- Määttä, P. & Rantala, A. (2010). *Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikolarazi, M. & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101–119.
- Nirje, B. (1999). How I came to formulate the Normalization principle. Teoksessa: Flynn, R. J. & Lemay, R. A. (Toim.) *A Quartet-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*. (s. 17–47) Ottawa: University of Ottawa Press.
- Nygård, T. (1998). *Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating lives on everyday storytelling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.
- Palonen, K. (2013). *Sadutusta Libanonin pakolaisleireissä*. Julkaisussa: Kirjallisuusterapia 1/2013. Saatavilla: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Palonen_2013_KV-Sadutus_Kirjallisuusterapia_1_2013.pdf [viitattu 22.10.2016]
- Paltamaa, J. & Anttila, H. (2015). Maailman terveysjärjestön toiminnan, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF). Teoksessa: Paltamaa, J. & Perttinen, P. (Toim.) *Toimintakyvyn arviointi - ICF teoriasta käytäntöön*. (s. 15–20). Juvenes print: Tampere.
- Perrin, B. & Nirje, B. (1985). Setting the record straight - A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 69-74. Teoksessa: Mitchell, D. (Toim.) (2004). *Special Educational Needs and Inclusive Education, Major Themes in Education: Systems and contexts*. (s. 33–41). RoutledgeFalmer: London/New York.

- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseitä lapsen kehityksestä*. Suom. Saara Palmgren. Helsinki: WSOY.
- Piaget, J. (1977). *Lapsen psykologia*. Alkuperäisteos: La psychologie de l'enfant. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 47–57). JTO.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43.
- Puroila, A-M., Hohti, R. & Karlsson, L. (2016). Hassuja juttuja - lasten huumoria päiväkotij- ja kouluympäristössä. Teoksessa: Karlsson, L., Puroila, A-M. & Estola, E. (Toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s. 71–87). Oulu: N-Y-T-NYT.
- Rastas, A. (2002). Katseilla merkityt, silminnähdet erilliset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus*, 20(3), s. 3–17.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Repo, M. (2006). Historiasta nykypäivään. Teoksessa: Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E. (Toim.) *Esteistä mahdollisuuksiin - Vammaistyön perusteet*. (s. 13-32). Helsinki: WSOY.
- Riihelä, M. (2012). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (Toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 197–233). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Riitaola, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Riihelä, M. (1991). *Aikakortit – Tie lasten ajatteluun*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Ruijs, M. & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4, 67–79.

- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos J., Niiranen, P. & Ojala, M. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. (s. 26–51). Jyväskylä: ATENA.
- Ruotonen, L. (1997). Näkövammaisen oppilas ja sosiaalinen integraatio. Teoksessa: Ikonen, O. (Toim.) *Suvaitsevaisuus : erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. (s. 31–36). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> [viitattu: 20.10.2016]
- Saarniaho, R. (2005). *Piaget'n teoria kognitiivisesta kehityksestä*. Otavan opisto, internetix.saatavilla:http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/ps/ps2/1_kehityopsykologian_teoriat__mallit_ja_tutkimus/08_piagetn_teoria?C:D=gjsX.eyaI [viitattu 27.11.2016]
- Salminen, A. (2005). Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Teoksessa: Koskinen, I. (Toim.) *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Julkaisusarja B77.
- Salmivalli, C. (2010a). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- Salmivalli, C. (2010b). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salo, U-M. (2008). Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (Toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 68–105). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (2012). Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa: Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (Toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. (s. 17–23). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214.

- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (Toim.) *Lasten ja nuortentutkimuksen etiikka*. (s. 93–111). Helsinki: Yliopistopaino.
- Teittinen, A. (2008). Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa: Kivirauma, J. (Toim.) *Muuttuvat marginaalit: Näkökulmia vammaistutkimukseen*. (s. 126-148). Kehitysvammaliitto ry.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet*. Saatavilla: www.tenk.fi [viitattu 20.10.2016]
- Union of the Physically Impaired Against Segregation. 1976. Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- Van Amsterdam, N., Knoppers, A. & Jongmans, M. (2015). 'It's actually very normal that I'm different'. How physically disabled youth discursively construct and position their body/self. *Sport, Education and Society*, 20(2), 152–170.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2005). Helsinki: Stakes.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (Toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s. 10–23). Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101.
- Vehmas, S. (2003). Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (Toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. (s. 103–122). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. (1998). Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (Toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. (s.103–122). Juva: WSOY.

- Vehmas, S. & Watson, N. (2016). Exploring normativity in disability studies. *Disability & society*, 31(1), 1-16.
- Viitala, K. (2008). Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. *Kasvatus 1/2008*, 63–71.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 129. Tampere: Juvenes Print.
- Volk, A., Dane, A. & Marini, Z. (2014) What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental review*, 34, 327–343.
- Winance, M. (2007). Being normally different? Changes to normalization processes: from alignment to work on the norm. *Disability & Society*, 22(6), 625–638.
- Wolfensberger, W., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R. & Roos, P. (1972). *The Principle of Normalization In Human Services*. Books: Wolfensberger Collection. Book 1. Saatavilla: http://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1 [viitattu: 10.11.2016]
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health : ICF*. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2013) *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment*. Geneva: WHO
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut – Satujen merkitys lapselle*. Helsinki: Tammi.
- YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. (1989). Saatavilla: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf [viitattu 6.3.2016]
- Zehetner, A. (2013). Why fairy tales are still relevant to today's children. *Journal of paediatrics and child health*, 49, 161–162.

LIITE 1

Hyvät Vanhemmat!

Opiskelemme Oulun yliopistolla kasvatustieteiden maisteriksi pääaineenamme varhaiskasvatus. Teemme tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaa ja aiheenamme on erilaisuus lasten saduissa. Tarkoituksenamme on tutkia, käsittelevätkö lapset saduissaan erilaisuutta ja jos käsittelevät, niin miten he sitä käsittelevät.

Sadutusmenetelmässä lapsi saa kertoa haluamansa sadun aikuisen samalla kirjatessa sen ylös. Käytämme menetelmänä aihesadutusta, jolloin tarkoituksenamme on näyttää lapsille kyseiseen teemaan liittyviä kuvia. Kuvissa esiintyy eläimiä, joista yksi tai useampi ovat erilaisia kuin muut. Lapset saavat kuvia apuna käyttäen kertoa juuri sellaisen sadun kuin haluavat. Satua voi kertoa myös pareittain. Keräämme aineiston kahdesta eri päiväkotiryhmästä. Emilialla on tarkoitus kerätä aineisto Oululaisesta päiväkotiryhmästä ja Maisalla Kainuussa sijaitsevasta päiväkotiryhmästä. Keräämme aineiston huhti-toukokuun 2016 aikana.

Huolehdimme, että lasten henkilöllisyydet säilyvät salattuina. Emme paljasta tutkimuksessa heidän oikeita nimiä emmekä muitakaan yksityiskohtia, joista lapsen voisi tunnistaa. Emme paljasta myöskään tutkimuksiin osallistuvien päiväkotien nimiä. Nauhoitamme sadutustilanteet varmistaaksemme, että kaikki lapsen kertoma tulee kirjattua oikein, eikä mitään kertomuksesta oleellista jää puuttumaan. Poistamme tallenteet heti litteroituamme aineiston. Tutkimuksessa emme kiinnitä huomiota lapsen kielelliseen kehitykseen tai satujen rakenteeseen, vaan ainoastaan niiden sisältöön.

Pyydämme lupaa saada saduttua lastanne tutkimustamme varten. Toivomme, että palautatte tämän tutkimuslupahakemuksen mahdollisimman pian täytettynä ryhmän henkilökunnalle. Vastaamme tutkimuksesta heränneisiin kysymyksiinne mielellämme.

Ystävällisin terveisin,

Emilia Tauriainen, Oulu (Sähköpostiosoite, puhelinnumero)

Maisa Valtanen, Kainuu (Sähköpostiosoite, puhelinnumero)

Annan luvan lapseni saduttamiseen _____

En anna lupaa lapseni saduttamiseen _____

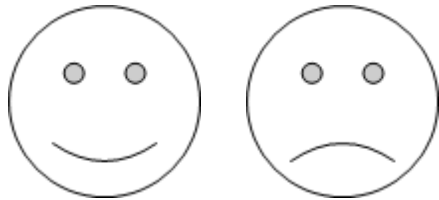
Lapsen nimi: _____

Vanhemman allekirjoitus: _____

LIITE 2

HA-LU-AT-KO O-SAL-LIS-TU-A MAI-SAN/E-MI-LI-AN SA-DU-TUS-
TUO-KI-OL-LE?

VÄ-RI-TÄ OI-KE-A VAIH-TO-EH-TO



LAP-SEN AL-LE-KIR-JOI-TUS

